

# **När det är svårt att producera text i andra stadiet**

**En kvalitativ studie i varför andra stadiets studerande har svårt vid textproduktion**

Rebecca Nordman  
014470590  
Magisteravhandling  
Nordiska språk  
Humanistiska fakulteten  
Helsingfors universitet  
Vårterminen 2020

Tiedekunta/Osasto <input type="checkbox"/> Fakultet/Sektion – Faculty  Humanistiska fakulteten		Laitos <input type="checkbox"/> Institution – Department  Finska, finskugriska och nordiska språk	
Tekijä <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Författare – Author  Rebecca Nordman			
Työn nimi <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Arbetets titel – Title  När det är svårt att producera text i andra stadiet  En kvalitativ studie i varför andra stadiets studerande har svårt vid textproduktion			
Oppiaine <input type="checkbox"/> Läroämne – Subject  Nordiska spark (Svenska som modersmål)			
Työn laji <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Arbetets art – Level  Magisteravhandling		Aika <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Datum – Month and year  Maj 2020	Sivumäärä <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sidoantal – Number of pages  45
Tiivistelmä <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Referat – Abstract  <p>Syftet med denna avhandling är att undersöka varför studerandena i Borgå Gymnasium uppvisar svaga resultat i studentexamensproven i modersmål och litteratur, samt att kartlägga vad studerandena upplever att är svårt i textproduktion. Dessutom undersöker avhandlingen huruvida Borgå Gymnasiums insatser att förbättra vitsorden samt resultaten i textproduktion gett de önskvärda resultaten. Fokuset på denna avhandling är ämnet modersmål och litteratur i andra stadiet, men tangerar också realämnen och dess essäuppgifter.</p> <p>Undersökningen i denna avhandling består av tre delar, varav den första består av enkätundersökningar som skolan i fråga utfört. Enkätundersökningarna var sammanlagt tre till antalet och frågorna hade sammanställts av lärarkollegiet vid Borgå Gymnasium. Som mest var deltagarantalet 118, alla av dem studerande i skolan. Den andra delen består av analys av läskompetenssvar från ämnet modersmål och litteratur samt analys av realämnessvar från ämnet filosofi. Läskompetenssvaren var 10 till antalet, medan realessäerna var 18. Den tredje delen består av en sammanställning av intervjusvar som utförts i skolan med studerandena. Sammanlagt 7 studeranden intervjuades.</p> <p>Resultaten visar att studerandena vid Borgå Gymnasium upplever att terminologin vad kommer till uppgiftsformuleringen är svår. Dessutom anser de att det är svårt att hålla sig objektiv i sina texter. Det gick att påvisa att studerandena använt sig flitigt av de dispositionsmodeller och andra hjälpmedel Borgå Gymnasium använt sig av i undervisningen. Studerandena upplevde dessutom att lärarkollegiet vid Borgå Gymnasium gjort ett gott jobb i undervisningen och att den har blivit bättre sedan skolans extra insatser.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords  Studentexamensprov, modersmål och litteratur, essä, andra stadiets utbildning			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

# Innehåll

1. Inledning.....	3
1.1 Studentexamensresultatens betydelse för fortsatta studier .....	2
1.2 Pisaresultat.....	3
1.3 Skillnaden mellan läskompetens och skrivkompetens i studentexamensprovet.....	5
2. Syfte .....	6
2.1 Material och metod.....	7
3. Bakgrund .....	7
4. Analys.....	12
4.1 Kodknäckaren.....	13
4.2 Borgå Gymnasiums enkät .....	13
4.2.1 Resultaten av enkäterna.....	18
4.3 Stödstrukturen Borgå Gymnasium utarbetat .....	19
4.4 Essäerna i Borgå Gymnasium .....	20
4.4.1 Läskompetenssvaren i modersmål och litteratur .....	21
4.4.2 Resultaten av analysen av modersmålsessäerna .....	25
4.5 Filosofiessäerna vid Borgå Gymnasium.....	25
4.5.1 Filosofiessäerna till fråga A.....	26
4.5.2 Resultaten av essäsvaren till fråga A.....	30
4.5.3 Filosofiessäerna till fråga B.....	31
4.5.4 Resultaten av essäfrågorna till fråga B .....	33
4.6 Intervjuerna med studerande från Borgå Gymnasium.....	33
4.6.1 Intervjuresultaten.....	35
5. Diskussion .....	38
5.1 Resultat.....	39
5.2 Vad kunde förbättras? .....	41
5.3 Avslutning .....	43
6. Källförteckning.....	43
7. Bilagor .....	44
7.1 Borgå Gymnasiums Dispositionsmodell .....	44
7.2 Borgå Gymnasiums bilaga 2, Modell för arbete med skriftliga och muntliga uppgifter.....	46

## 1. Inledning

Denna avhandling kommer behandla svårigheter svenskspråkiga studeranden i Borgå Gymnasium uppvisar i modersmålsprovet i studentexamensproven. Vid sidan kan kommenteras att avhandlingen är beställd av lärarkåren vid Borgå Gymnasium. Syftet med avhandlingen är att analysera var svårigheterna ligger i studerandenas framgång i ämnet modersmål och litteratur och kartlägga hur skolan kan gå till väga för att öka studerandenas självförtroende och studieframgång i nämnda ämne.

Borgå Gymnasium har de senaste åren tampats med en negativ trend gällande studentexamensresultaten inom ämnet modersmål och litteratur (Modersmål och litteratur – en lägesrapport 2018). De senaste fem åren har skolan upprätthållit statistik gällande mängden studerande med vitsordet approbatur (A) och improbatur (I) i studentexamensprovet i modersmål och litteratur och mängden studeranden som presterar dessa låga vitsord har sakta men säkert ökat. Improbatur innebär underkänd provprestation och approbatur är det lägsta godkända vitsordet.

Statistiken är följande:

Tabell 1. Statistik från Borgå Gymnasium

Årtal	Improbatur	Approbatur
2014	2 studerande	8 studerande
2015	5 studerande	8 studerande
2016	2 studerande	8 studerande
2017	3 studerande	11 studerande
2018	7 studerande	11 studerande

Statistiken är sammanställd 25.5.2018 av projektgruppen i Borgå Gymnasium; Rolf Blauberg, Maria Gardell-Strömgård och Cecilia Holmberg. Studenter som studerar dubbelexamen via en yrkesskola är inte medräknade i statistiken.

Antalet studenter som blivit underkända i modersmål och litteraturprovet under de senaste fem åren är 19 stycken (varav två inte blev studenter över huvud taget) och 46 stycken fick vitsordet approbatur. Det går kring hundra studerande per årskurs i Borgå Gymnasium.

För att motverka denna negativa trend har Borgå Gymnasium i sin läsårsstrategi år 2019–2020 anställt en tredje modersmållärare för att minska på gruppstorlekarna, och därmed kunna erbjuda mer individuell undervisning. De har utöver detta utökat sitt kursutbud i modersmål och litteratur. Som en åtgärd har Borgå Gymnasium ytterligare lanserat projektet Språklyftet, vars syfte är att öka studerandenas förståelse för skoluppgifterna.

### 1.1 Studentexamensresultatens betydelse för fortsatta studier

År 2020 träder en reform av antagningen till universitet och högskolor i Finland i kraft. Enligt den reformen kommer antagningssystemet till högskolorna basera sig på betygen från studentexamensresultaten hos sökandena (studeinfo.fi, Utbildningsstyrelsen, 2019). Detta innebär att resultaten och betygen från studentexamensproven väger betydligt mer än de gjort för tidigare generationer och denna engångsprestation kan lägga banan för vilka utbildningar examinanden har möjlighet att bli antagen till. Därför kan det upplevas av yttersta vikt för skolan att stödja sina studerande extra mycket inför studentexamen.

Den betygsbaserade antagningen används inom alla utbildningsområden, men undantag av kulturbranscherna. I den nya antagningen är maxpoängen för en sökande 198 poäng, och poängen som tilldelas från studentexamen varierar, beroende på hur många kurser provet krävt att studeranden anlagt för att kunna skriva provet.

Här nedan syns en del av tabellen, som högskolorna använder för att avgöra hur mycket vilket vitsord är värt av dessa 198 poäng. Högskolorna beaktar vitsorden i fem (5) ämnen från studentexamensproven.

Tabell 2. Källa: studieinfo.fi. Hemsidan upprätthålls av Utbildningsstyrelsen. Tabellen visar poängskalan som högskolorna följer i val av blivande studerande som de antar till sina linjer.

ÄMNE	ÄMNE / NIVÅ	L	E	M	C	B	A
<b>Modersmål<sup>1)</sup></b>		46	41	34	26	18	10
<b>Matematik</b>	Lång	46	43	40	35	27	19
	Kort	40	35	27	19	13	6
<b>Främmande/det andra inhemska språket<sup>2)</sup></b>	Lång	46	41	34	26	18	10
	Medellång	38	34	26	18	12	5
	Kort	30	27	21	15	9	3

Som nämnt är detta bara en del av hela tabellen med poängen för tre ämnen: modersmål, matematik och främmande/det andra inhemska språket. I det främmande språket eller det andra inhemska språket räknas det provet som gett högst poäng av de två.

En examinand som uppnår vitsordet L i någondera av dessa ämnen, det vill säga den längre lärokursen i matematik och den längre lärokursen i språken, förtjänar 46 poäng. Samma vitsord i ett realämne ger 30 poäng, vilket är betydligt lägre. Poängen för sämre vitsord än L sjunker för varje vitsord, till det sämsta vitsordet A, som ger endast 10 poäng.

Detta innebär att ju högre vitsord examinanden får i studentexamens svårare prov (jämför lång matematik med den kortare lärokursen), desto större sannolikhet är det att samma examinand blir antagen till sin önskade fortsatta utbildning.

Modersmålsprovet är högst upp i tabellen, och är också det provet alla gymnasiestuderanden måste delta i. Det är dessutom det provet alla högskolor utgår från då de räknar poängen, före de går över till matematikresultaten och språkresultaten. I situationer där två ansökanden kommit jämnt i poängantalen, väljs den studerande som fått högre poäng i modersmålsprovet (studieinfo.fi, Utbildningsstyrelsen, 2019). Pressen på att lyckas i modersmålsprovet är stort bland examinander som strävar efter att studera vidare på högskolenivå, och ändå ter sig trenden negativt i resultaten bland examinander i Borgå Gymnasium.

## 1.2 Pisaresultat

PISA står för Programme for International Students Assessment, och är en undersökning där OECD-ländernas forskningsprogram kartlägger undervisningsnivån i länderna i fråga. PISA

undersöker också inläring som sker utanför skolans ramar. Medlemsländernas resultat jämförs sedan sinsemellan.

PISA-undersökningen utförs vart tredje år, och området som undersökningen riktar sig in på varierar från gång till gång. Den senaste undersökningen, vars resultat det finns tillgång till, är från år 2015 och den fokuserade på naturvetenskaper. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41)

Även om fokusområdet i den senaste undersökningen låg på naturvetenskaper kunde en läskunskapsaspekt skönjas på basen av deltagarnas svar. År 2000 och 2009 var huvudområdet för PISA-undersökningen läsförståelse, och om man jämför resultaten från 2015 med resultaten från år 2000 och 2009, kan man här också upptäcka en nedåtgående trend.



Tabell 3. Källa: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41

Utgående från figuren, där de finskspråkiga skolornas resultat är färgade beigea, och de finlandssvenska skolornas resultat är färgade ljusblåa, finns det både en nedåtgående trend, och en markant skillnad mellan språkgrupperna.

Det går att skönja på den stadigt minskande poängmängden att den sammanlagda poängmängden finskspråkiga studeranden samlat på sig når upp till 548. År 2009 var motsvarande grupps poäng 538 och år 2015 528. Det är en sammanlagd minskning med 20 poäng, en minskning på cirka 4%. De finlandssvenska elevernas poängantal, som alltid varit färre än de finskspråkigas, har också sjunkit sakta men säkert under denna femtonåriga period. År 2000 var det sammanlagda poängantalet 513, år 2009 511 och år 2015 endast 506. Det är en minskning på lite mer än 1%. År 2015 nådde endast 8% av de finlandssvenska eleverna till utmärkt nivå, nivå 5 och 6. Motsvarande siffra för de finskspråkiga är 14%, vilket innebär en relativt markant skillnad.

Av de finländska resultaten är toppresultaten bland de bästa i världen, men andelen individer med mycket svag läsförmåga är även hög hos oss. 11% av den vuxna befolkningen i Finland innehar svag läsförmåga (PIAAC 2012: Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia (Antero Malin et al.) OKM 2013).

Att resultaten i läsförståelse sjunker bland våra unga finländare är oroväckande, med tanke på att det kommer påverka deras resultat i modersmålsprovet i studentexamen. ”I provet i läskompetens bedöms i första hand examinandens läsförståelse och förmåga att analysera och tolka texter”, skriver Studentexamensnämnden i sina provspecifika föreskrifter för modersmålsprovet (2018).

### 1.3 Skillnaden mellan läskompetens och skrivkompetens i studentexamensprovet

Studentexamensprovet i modersmål och litteratur är indelat i två delprov. Båda proven är värda 60 poäng och det sammanlagda poängantalet från hela provet är 120. För att få laudatur (L), det högsta vitsordet, i det svenskspråkiga modersmålsprovet behövde examinanden sammanlagt minst 96 poäng i studentprovet våren 2019. För att bli godkänd och få det sämsta vitsordet, approbatur (A), samma år, behövde examinanden minst 30 poäng. Proven skrivs på skilda provdagar och omfattar 6 timmar var. Bägge proven är digitaliserade. (Föreskrifter för det digitala modersmålsprovet, SEN 2018).

Läskompetens är provet som skrivs först i ordningen av de två. Enligt Studentexamensnämndens föreskrifter undersöker läskompetensen ”examinandens kritiska och kulturella läskompetens, dvs. förmågan att analysera, tolka, utvärdera och utnyttja olika typer av texter med beaktande av syfte, uttryckssätt och kontext” (Föreskrifter för det digitala modersmålsprovet, SEN 2018). Provet är indelat i två delar, varav del I fokuserar på fack-, och medietexter och del II fokuserar på skönlitterära texter. I del I beskriver Studentexamensnämnden att ”analytisk och kritisk läskompetens” ligger i fokus, medan i del II betonas ”särskilt examinandens förmåga att tolka texter” (Föreskrifter för det digitala modersmålsprovet, SEN 2018). Vardera delen är värd 30p. Teckenmängden för läskompetenserna varierar mellan uppgifterna, och kan variera allt mellan 2000 tecken och 4500 tecken (mellanslagen exkluderade).

Skrivkompetensprovet å andra sidan bedömer ”examinandens skriftliga uttrycksförmåga och förmågan att klä tankar i ord och hantera tematiska helheter”. I detta prov ska examinanden



skriva en enhetlig text, som grundar sig i material nämnden har försett provet med. Materialen är multimodala och genreöverskridande. Längden på texten examinanderna ska skriva rekommenderas ligga kring 6000 tecken (Föreskrifter för det digitala modersmålsprovet, SEN 2018).

## 2. Syfte

Syftet med avhandlingen är att undersöka vad exakt det är som studerandena finner att är svårt inom textproduktion, både inom skrivkompetens och läskompetensprovet, men även i att producera essäer inom andra realämnena.

Borgå Gymnasiums lärarkår har utarbetat två olika modeller med exempel på hur man utför en skriftlig uppgift med framgång, som studerandena får utnyttja under sin skolgång, och en del av denna avhandling är att undersöka hur väl studenterna använt sig av modellen. Den ena modellen hjälper till med dispositionen, den andra med hur man kan bäst svara på önskvärt sätt på frågan. För att se modellerna, se bilaga 1 och 2, och för att läsa en mer noggrann beskrivning av modellerna samt deras funktion; läs avsnitt 4.3.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Vad upplever andraklassister vid Borgå Gymnasium är svårt vid textproduktion?
2. Hur syns modellen i de texter andraklassister producerat under den andra provveckan läsåret 19–20?
3. Vilka svårigheter, om sådana finns, kvarstår trots studerandena har haft tillgång till modellen medan de producerat text?

Målet med denna avhandling är således att skönja vad som uppfattas som svårt i all textproduktion, men specifikt produktion av modersmålstexterna, och med resultaten från undersökningen kunna vägleda lärarna i alla ämnen i Borgå Gymnasium, och även i andra gymnasier vad studerandena önskar att lärarna agerar för att nå bästa resultat.

## 2.1 Material och metod

Studien består av en kvantitativ och en kvalitativ undersökning. För att svara på forskningsfråga 1 använder jag mig av enkätsvar som studerandena har fått svara på under våren 2019. Då gick andraklassisterna på ettan. Enkätsvaren är kring hundra till antalet för att ge en bred blick i vad studerandena upplever som svårt. Enkätfrågorna är utvecklade av lärarkåren vid Borgå Gymnasium.

Jag har fått tillgång till 28 utlottade studerandes essäer, som de producerat under provvecka två, och ska analysera huruvida de klarat av att hålla sig till modellen som Borgå Gymnasium utarbetat. Av dessa texter är 10 läskompetenssvar från ämnet modersmål och litteratur och 18 är fackessäer från filosofiämnet. Dessa essäer är alla skrivna under provvecka två, i slutet av period två i slutet av hösten 2019.

För att ackompanjera och komplettera enkätsvaren har jag utfört intervjuer med utlottade studeranden för att få en kvalitativ uppfattning av problematiken. Intervjuinformanterna kommer inte vara kopplade till texterna. Intervjuerna var sju till antalet.

Utöver analysmaterialet kommer jag ständigt hänvisa till Kodknäckaren (se avsnitt 4.1) samt dispositionsmodellen Borgå Gymnasium utarbetat (se avsnitt 4.3).

## 3. Bakgrund

Såsom det kommit fram i introduktionskapitlet värdesätter det finländska utbildningsväsendet goda resultat i studentexamensproven. Det ligger hårda krav på skoleleverna och gymnasiestuderandena vad gäller att uppnå dessa krav, speciellt då hela tredjestadiets utbildning från och med år 2020 baserar sig på resultaten i studentexamensproven, varav många av proven kräver god uttrycksförmåga och förmåga att hantera och förstå material. Med andra ord är det läskompetensen som i nästan alla ämnen spelar stor roll.

Det är inte konstigt att utbildningsväsendet uppskattar och strävar efter god läskompetens hos de yngre generationerna. Enligt OECD:s undersökningar år 1999, 2000, 2002, 2003 är läskompetens grundstenen i ett lands utveckling. ”Forskare från många discipliner, samhällsvetenskapliga, ekonomiska, humanistiska och naturvetenskapliga tillskriver befolkningens läskompetens en avgörande betydelse för ett lands sociala och ekonomiska

utveckling”. (Rosén och Gustafsson, 2006, s. 30). Därför känns det av yttersta vikt att undersöka varför resultaten i modersmålsprovet, och då indirekt även läskompetensen, ligger på så låg nivå i Borgå Gymnasium.

Det går att skönja en viss skillnad på de olika texterna som studerandena i gymnasiet skriver, och har skrivit i de yngre årskurserna. Den grundläggande läroplanen för grundskolan 2014 säger så här gällande textproduktion inom ämnet modersmål och litteratur: ”M11 erbjuda eleven möjligheter att producera berättande, beskrivande, instruerande och speciellt förklarande och argumenterande texter, även i multimediala miljöer och att välja det uttryckssätt som är lämpligast för ifrågavarande textgenre och situation (s. 290)”. Här står det uttryckligen att eleverna i årskurs 7–9 ska lära sig såväl att producera berättande texter, såsom argumenterande och instruerande texter, med andra ord informativa texter.

I gymnasiet är majoriteten av texterna studerandena ska producera informativa, och ”för att skriva informativa texter använder man beskrivande, instruerande, förklarande, utredande och argumenterande genrer” (Liberg, 2006 s. 161). Den narrativa texten, det som kan kallas för friskrivning, alternativt kreativt skrivande, och den informerande texten har båda en huvudstruktur som innefattar en inledning och avslutning, men själva strukturen skiljer dem åt. ”Den instruerande genren har en tidsmässigt, kronologiskt, ordnad struktur, medan det i förklarande och utredande genrer finns en ordning baserad på orsak och villkor och som med andra ord är kausal, eller på jämförelser och som med andra ord är komparativ” (Liberg, 2006 s. 162). Många undervisningsämnen, samt uppgifter i studentexamensproven fordrar den sistnämnda strukturen, den som är jämförande och kausal, än den strukturen som är kronologiskt underordnad.

Narrativa textstrategier, alltså den med kronologi i sin uppbyggnad, är något som alla elever behärskar, även de som ligger lägst på betygsskalan. Däremot är det endast få av de studerande med goda skrivkunskaper som behärskar den argumenterande textstrategin. (Herztberg, 2006, s. 298). Enligt henne skriver de studerande som ligger lägst på betygsnivån ”associativt och till synes utan plan”. Detta skapar bekymmer för dessa skribenter, då de har svårt att hålla sig fast vid en viss ståndpunkt och argumentera för den.

Man kan ställa sig frågan ”Varför är det så få som klarar av de argumenterande textstrategierna?”. En av orsakerna kan vara att studerandena har betydligt längre erfarenhet av narrativt berättande från sin tidigare skolgång, och betydligt kortare erfarenhet av argumenterande text, vilket i sin tur innebär att de inte har färdiga scheman att falla tillbaka på.

Enligt Frøydis Hertzberg, 2006, finns det två huvudorsaker till detta. Den första är att studerandena har genom sin skolgång fått för få exempel på hur en argumenterande text byggs upp. Såsom Hertzberg, 2006, säger: "Det är rätt och slätt inte helt enkelt att komponera en argumenterande text utan att upprepade gånger ha sett exempel på hur strukturen i sådana texter kan realiseras". Det kan vara svårt att uppfatta uppbyggnaden på en sådan text, eftersom den argumenterande texten inte har samma "gratis" uppbyggnad som en narrativ text, alternativt den traditionella berättelsen, kronologin.

Den andra betydande orsaken till att den argumenterande textstrategin är så svår att hantera är att studerande inte kan falla tillbaka på muntliga berättartekniker. Det finns "väsensskillnader mellan sätten som berättelse och argumentation realiseras på i muntligt språk" (Hertzberg, 2006, s. 299). Även en skriftlig berättelse kan ta hjälp av det muntliga berättandet (Labov och Waletzky, 1997), men muntligt argumenterande är oanvändbart att använda som ledstjärna i skriftligt argumenterande.

Att läsa faktatexter kan tänkas fungera väl som en ledstjärna för att vänja studenterna vid den struktur som utgör argumentation i textform. Faktatexter är ytterst koncentrerade texter, vad kommer till både det språkliga som innehållsmässiga (Johnsson, 1989). Detta leder i sin tur till svagare textbindning, tätare information och satsförkortningar. Goda läsare kan ta sig igenom svårlästa texter, men svagare elever har det svårt att förstå innebörden. (Reichenberg, 2006, s. 215). Faktatexter tenderar också ha många substantiv, vilket kan innebära svårigheter för de svagare eleverna, speciellt om de inte förstår innebörden av orden. "Om 20% av orden i en text är okända, finns det knappast någon möjlighet att förstå innehållet i texten, hur bra man än avkodar", citerar Monica Reichenberg (s.216) ur undersökningar av Perfetti 1996 samt Lundberg och Herrlin 2003. Därför kan en studerande inte endast utnyttja mönstret ur en facktext för att själv skapa en argumenterande och kausal text.

I en ung persons skrivutveckling är det följande steget efter de narrativa skrivstrukturerna att skriva inom betydligt mer specifika ämnessammanhang. Ens genrekunskap ökar och studerandena ska utforma sina skrivkunskaper i samband med vilken genre de ska skriva inom. Dock visar en undersökning av Catharina Nyström från år 2000, där hon undersökte svenska gymnasisters skrivkunskaper att gymnasister har en ytterst vag genrekunskap och trotsar lärarnas ämnesbegrepp och instruktioner med att kalla alla skoltexter de producerar för "uppsatser", även om de ska skriva en rapport eller någon annan texttyp. (Nyström, 2006, s. 299). Detta kan innebära att gymnasielärare måste vara extra alerta med att uttrycka sig vilken

genre studerandena ska anpassa sig till och specificera att termen uppsatser inte alltid är den som beskriver uppgiften.

Langer (1992) har studerat hur elever skriver textgenren ”rapport” inom skolåren tre, sex och nio och hon har identifierat olika drag inom elevernas utveckling. Den tidigaste formen kallas för ”den enkla beskrivningen”. Där adderar skribenten element efter varandra, som binds samman med ”och sen”. När eleven blir äldre kommer en ny form, som kallas för ”ämne med beskrivning”. Där introducerar skribenten ett visst ämne och sedan fördjupar beskrivningen. En mer avancerad form av detta blir ”ämne med beskrivning och kommentar”, där skribenten redan tar in orsak-samband, förklaringar och utvärderingar. Följande steg i denna skala är ”ämne med utvecklingar” och i dessa texter har skribenten en avancerad poäng eller budskap som hen fokuserar på. Den mest avancerade formen av rapport återfinns endast i år nio och den kallas för ”försvar av ståndpunkt” (”point of view with defence”). I denna mest avancerade form utvecklar skribenten en tes, som stöds med argument samt förklaringar. Skribenten kan dessutom utveckla olika motargument och hur de kan mötas. I denna sista form har fler och fler genrer kombinerats och texten är detaljrik. (Liberg, 2006, s. 162).

Langers resultat föreslår således att man i början av sin skrivutveckling skriver enligt en huvudstruktur, den narrativa, men denna lokala nivå innebär att man inte får en så utvecklad text skapad. I takt med att man utvecklar sitt eget språk blir det globala fokuset mer specificerat. ”Det är inte bara att man ska skriva, utan man skriver för alltmer specificerande syften och i alltmer specificerande sammanhang”, förklarar Caroline Liberg. Hon lägger utöver detta fokus på vad språket betyder för att kunna skapa en utvecklad rapport: ”En utveckling av förmågan att utforma den språkliga dräkten på lokal nivå innebär framför allt att man kan gå djupare och djupare in i ett ämnesområde” (s. 163). Språket går hand i hand med att kunna fördjupa sig skriftligt i ett område.

En annan stor undersökning som forskat i skolelevers förmåga att skriva argumentande är den Freedman & Pringle utförde 1989. I deras studie, som hade ett ytterst brett material från Kanada, delades hälften av elevpopulationen från år 1 till 12 i två grupper. Den ena gruppen fick en berättande skrivuppgift och den andra hälften fick en argumenterande skrivuppgift. Deras analys hänvisar till att alla elever i år 8 behärskade den ”grundläggande berättelsestrukturen”, medan den argumenterande strukturen var problematisk även hos de studerande som gick år 12. Om kravet på texten innebär att skribenten ska ordna argument i en hierarkisk struktur och ”relatera dem till en explicit eller implicit formulerad utgångspunkt” klarade endast 40% av deltagarna i år 8, och i år 12 klarade 65% av studerandena på den studieförberedande

studiegången (i finländska mått, gymnasieutbildningen) av det, medan 50% av studerandena i den yrkesförberedande utbildningen (yrkesskola) klarade av det. (Freedman & Pringle, 1989, s.75f)

Resultatet tyder på att den narrativa strukturen hanteras med betydlig lätthet, medan den argumenterande strukturen är problematisk. Förmågan att skriva argumenterande ökar dock med åldern.

(Återberättad av Frøydis Hertzberg i artikeln Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte, Det hänger på språket, 2006 s.299).

Frøydis Hertzberg hänvisar även till Richard Andrews, som föreslår att arbete med olika ämnesstoff kan utveckla strategier som lär studeranden att sammanfatta information på ett korrekt sätt, samt att tolka och värdera informationen (Andrews 1995, s.45). Han har även ställt upp de moment som bör uppvisas för god argumentation i en lista, där studeranden bland annat ska klara av att "kunna uttrycka en poäng och inta en ståndpunkt, ge ett eller flera exempel, utföra jämförelser, påvisa kontraster, använde ett övertalande språk och kunna ta hänsyn till andras ståndpunkter" (återberättat av Frøydis Hertzberg, 2006). Andrews tillägger att studeranden bör också klara av att använda sambandsmarkörer i sina texter, samt använda en god textstruktur. Han lägger också fokus på inledningen och avslutningen i texterna, samt att studeranden kan skriva med mottagaren och huvudpunkten i fokus. (Andrews, 1995, s.60f)

Gunilla Molloy har i sin bok Reflekterande läsning och skrivning, 2008, funderat bland annat på repetitionens kraft när det gäller att skriva. Hon lägger dock mer fokus på termen "reflektion", och hon beskriver reflektion som "en progression i såväl det egna kunskapandet som i det egna tänkandet" (Molloy, 2008, s. 218). Hon menar att det att studeranden kan återvända till gamla texter de skrivit för något år sedan, och i och med att studenten förhoppningsvis upplever en skillnad och utveckling mellan de nya texterna och den gamla, är bra för utvecklingen. Kunskapen som skapas när eleven ser skillnaden kan förstärkas med att skriva en "meta-reflektion" över sina egna texter.

Molloy (2008) ställer termerna reflektion och repetition mitt emot varandra i detta citat från Reflekterande läsning och skrivning, s.218: "Om läraren bidrar med metodiska redskap så att eleverna kan se *vad* de gör och *hur* de gör det, kan 'repetition' också komma att betyda progression för eleven. Om progressionen inte innebär ett lyft från det som varit till något *nytt* och om eleven inte ser *hur* lyftet gick till, finns en risk för att progressionen bara kommer att betyda upprepning." Detta citat hänvisar till vikten av meta-reflektion hos studerandena, att de

ständigt kan uppleva sin egen utveckling och lägga fingret på var utvecklingen ligger. Då kan repetition vara fruktsam för individen.

Att återvända till ett moment innebär inte repetition, enligt Molloy (2008), utan att reflektera över ifall det blev lättare/svårare/annorlunda och varför, så studeranden ”kan få insikt i sitt lärande”. Meta-reflektionens avsikt är att ge studeranden chansen att fundera över ”hur de lärt sig vad de lärt sig” (Molloy, 2008 s. 227). Detta sätt att se på undervisning, som Molloy förespråkar, är en individbaserad undervisningsteknik.

## 4. Analys

Detta kapitel innehåller analysdelen i denna avhandling. I analysen kommer jag elaborera de steg Borgå Gymnasium gjort för att förbättra de dåliga resultat de senaste årens studentexamensresultat har givit och analysera huruvida studerandena upplever att den hjälp skolan erbjuder fungerar.

Borgå Gymnasium har i olika steg tagit an utmaningen att höja läsförståelsen och förbättra textproduktionen hos sina studerande. De har utfört enkäter för att kartlägga behovet studerandena uppvisar och skapat och utformat analysmodeller studerandena har ständigt tillgång till.

Jag kommer inleda analyskapitlet med att redogöra och analysera resultaten i enkätundersökningarna, och därefter kommer jag redogöra för de modeller Borgå Gymnasium har tillhandagått sina studeranden. Jag kommer att analysera utvalda läskompetenssvar och essänsvar skolan har gett mig till förfogande och undersöka huruvida det syns att studerandena har följt modellerna. Essäerna jag har till förfogande är från kursen Mo4, den fjärde modersmålskursen i gymnasiet som andraårsstuderanden typiskt deltar i, och är 10 stycken till antalet, samt 18 antal essäer från Fi3, den tredje filosofikursen.

För att avsluta analysen kommer jag fylla i med resultat från intervjuer med slumpmässigt utvalda studeranden från Borgå Gymnasium, för att ännu kartlägga var det exakta behovet finns och hur skolan kunde ytterligare hjälpa sina studerande.

## 4.1 Kodknäckaren

För att kunna uppnå bättre resultat i realämnena, men även de matematiska ämnena har Borgå Gymnasium tagit hjälp av Kodknäckaren. Kodknäckaren är ett projekt som Topeliusgymnasiet i Nykarleby inledde efter Svenska kulturfondens projekt *Kan vi bli bättre?* år 2013. År 2015 hade kollegiet i Topeliusgymnasiet utvecklat ett häfte, en encyklopedi med allt som en gymnasiestuderande kan tänkas behöva i sina studier, vid namn ”Kodknäckaren. Ett kollegieprojekt i genremedvetet lärande”. Efter det ökade behovet av en uppdaterad Kodknäckare, och år 2019 hade kollegiet vid skolan utvecklat en ny encyklopedi ”Kodknäckaren 2.0 Genre och kontext i multimodala textvärldar” (redaktörer Annette Kronholm-Cederberg & Sofia Virtanen-Stormåns).

Kodknäckaren-encyklopedins huvudmål är att stödja studeranden i genremedvetenhet, både i modersmåls, men också i andra ämnen, såsom realämnena och de matematiska ämnena. Häftet innehåller ordförklaringar, beskrivningar och hjälpmedel, men även grafiska beskrivningar på hur uppgifter kan besvaras. Det förklarar också i detalj vad som förväntas av studeranden i olika provspecifika uppgifter.

Detta häfte, även om det skapats av kollegiet i Topeliusgymnasiet i Nykarleby, kan inköpas till andra skolor.

## 4.2 Borgå Gymnasiums enkät

Borgå Gymnasium hade under våren 2019 utfört enkätundersökningar för att kartlägga det främsta behovet inom svårigheter de flesta studeranden upplever. Enkäterna var sammanlagt tre till antalet, varav jag fått ta del av både frågorna samt svaren och svarsstatistiken. För enkelhetens skull kommer jag här att hänvisa till Enkät 1, 2 och 3, enligt den ordningen enkäterna presenterades för mig. Jag kommer inte att diskutera alla svar till alla frågor ur enkäterna, utan har valt ut de frågor som har störst relevans för min undersökning. Jag kommer inte heller undersöka de enskilda svaren som tillkommit som resultat av svaret ”Annat”, där enkätssvararna kunde skriva in valfritt skriftligt svar.



Enkät 1 hade sammanlagt 118 svar. Enkäten innehöll åtta frågor. Informanterna kunde välja fler än ett svar i varje fråga. I denna avhandling tar jag upp de frågor och svar som jag upplever är relevanta.

2. Vad gör att du uppfattar en text som svår? Välj det eller de alternativ som passar bäst in på dig. \*

- ☐ Texten innehåller ord jag inte stött på förut.
- ☐ Texten är skriven på ett sätt jag inte är van vid.
- ☐ Jag är obekant med den aktuella textgenren.
- ☐ Den tid läraren gett mig för att läsa texten känns för knapp.
- ☐ Jag blir stressad och får svårt att koncentrera mig då jag vet att den tid jag har på mig att läsa är begränsad.
- ☐ Lärarens instruktioner om varför vi ska läsa texten är oklara.

Bild 1. Fråga 2 ur Borgå Gymnasiums enkät 1

Av de 118 individer som svarade på enkäten hade 65 stycken, 55%, klickat i alternativ 1, att texten innehåller ord de inte förstår. 56 stycken, 47%, hade klickat i alternativ 2, att texten är skriven på ett sätt de inte är vana vid. Det tredje mest valda alternativet är alternativ 5, att studeranden blir stressad i själva situationen där de ska prestera. Det alternativet hade 33 stycken, 27%, av informanterna valt. Endast 14, 12%, av informanterna upplever att alternativ 3, "Jag är obekant med den aktuella textgenren" är problemet.

De två överlägset mest valda svaren är de som direkt har med textförståelse att göra, att vokabulären är svår och att sättet texten är skriven på är svårförstådd.

6. Vilken typ av skriftliga uppgifter tycker du är svåra att svara på? \*

- ☐ Läskompetens (modersmål och litteratur).
- ☐ Skrivkompetens (modersmål och litteratur).
- ☐ Essäsvar i realämnena.
- ☐ Längre svar i främmande språk.
- ☐ Svar i naturvetenskapliga ämnen.
- ☐

Annat

## Bild 2. Fråga 6 ur Borgå Gymnasiums enkät 1

Fråga nummer 6 i enkäten frågades studerandena rakt ut vilken typ av skriftlig uppgift de upplever som svåra. Av alternativen är det de två första som lyser klart då man kontrollerar informanternas svar: 67 av de 118 informanterna, 56%, svarade att läskompetens i modersmål och litteratur är svår och 41 informanter, 35%, svarade att skrivkompetensen i modersmål och litteratur är svår. På tredje plats kommer essäsvår i realämnen med 17 svar, 14%, medan resten av alternativen får dryga 10 svar.

Det går tydligt att se att det studerandena vid Borgå Gymnasium finner allra svårast att svara på är de två delproven i modersmålsprovet i studentexamen.

7. Vilken typ av stöd skulle du önska dig av lärarna för att bli bättre på att skriva texter i olika ämnen? Välj den eller de alternativ \*

- ☐ En dispositionsmodell (modell för hur man bygger upp en text) som fungerar i många olika ämnen.
- ☐ Ämnesspecifika dispositionsmodeller.
- ☐ Instruktioner som åskådliggör vad som förutsätts för att nå nästa nivå i skrivandet.
- ☐ Modellsvar.
- ☐

Annat

## Bild 3. Fråga 7 ur Borgå Gymnasiums enkät 1

Den sjunde frågan i enkäten frågade skolan vad de kunde göra för att stödja studerandena bättre i textproduktion i deras studier och svar nummer fyra, modellsvar, fick flest svar; 57 stycken, alltså 48%. 51 av informanterna, 43%, ansåg att en dispositionsmodell som fungerar i många olika ämnen vore ett uppskattat stöd. 41 informanter, 34%, hade svarat att ämnesspecifika dispositionsmodeller är det stödet de önskar sig, och 42 informanter, 35%, efterlyser ”instruktioner som åskådliggör vad som förutsätts för att nå nästa nivå i skrivandet”.

Det framkommer att studerandena önskar få mer stöd än de upplever att de hittills har fått, och då specifikt relativt handledande stöd, såsom modellsvar vars upplägg de senare kan imitera då de själva skriver. Dispositionsmodeller var också väldigt eftertraktade, både universella sådana som fungerar i alla ämnen, men också ämnesspecifika sådana. Men trots detta önskades även tydliga instruktioner för hur de ska gå till väga.

## Enkät 2

Medan enkät 1's uppgift huvudsakligen var att kartlägga språkstödsbehovet inom alla ämnen fokuserade enkät 2 på behovet av stöd i ämnet modersmåls och litteratur. Enkät 2 hade sammanlagt 70 informanter. Denna enkät innehöll sammanlagt fem frågor, varav jag tänker ta upp två.

2. Vad gör att du har svårt att hänga med i undervisningen eller förstå en text du behöver läsa? \*

- ☐ Lärarens instruktioner innehåller ord jag inte känner till.
- ☐ Att jag inte har en förförståelse av ämnet.
- ☐ Uppgiften jag fått att arbeta med innehåller ord jag inte förstår.
- ☐ Jag hinner inte bekanta mig med materialet.
- ☐

Annat

### Bild 4. Fråga 2 ur Borgå Gymnasiums enkät 2

Av de 70 informanterna har 24 stycken, 34%, svarat alternativ nummer tre, att ”uppgiften jag fått att arbeta med innehåller ord jag inte förstår”. 19 stycken, 27%, anser att de inte hänger med i undervisningen på grund av det sista alternativet, att de inte hinner bekanta sig med materialet. 16 informanter, 23%, anser att problemet ligger i att de inte har kunskap eller förståelse i ämnet, alternativ två. Endast en informant hade valt det första alternativet, att lärarens instruktioner innehåller ord hen inte känner till.

3. Hurdan språkligt stöd skulle du önska dig av läraren inom ämnet modersmål och litteratur. Du kan välja flera alternativ. \*

- ☐ Jag önskar att läraren skulle förklara svåra ord och uttryck och sådana begrepp som förekommer i det material vi kommer att jobba med.
- ☐ Jag önskar att läraren till exempel på OneNote skulle ha en lista på relevanta begrepp och svåra ord som förekommer under den aktuella kursen.
- ☐ Jag önskar att läraren med några ord skulle presentera det ämne eller de texter vi är på väg att börja jobba med.
- ☐

Annat

## Bild 5. Fråga 3 ur Borgå Gymnasiums enkät 2

I denna fråga efterlyser Borgå Gymnasium konkreta förbättringsförslag av sina studerande; hurdant språkligt stöd efterlyser de inom ämnet modersmål och litteratur. Studerandena kan välja flera alternativ i denna fråga. Informanterna var precis som i förra frågan 70 till antalet.

Det alternativ som fick flest svar var alternativ nummer två. 44 informanter, 62%, önskade att läraren hade en lista på svåra ord och relevanta begrepp inför kursen på OneNote, Borgå Gymnasiums medium där lärarna delar information samt material inför uppgifter. 36 informanter, 51%, önskade alternativ nummer ett, att läraren förklarar svåra ord och uttryck som uppkommer i den aktuella kursen de jobbar på. 18 informanter, 25%, önskade alternativ nummer tre, att läraren presenterar materialet och uppgifterna. Det att det tredje alternativet finns med på listan, och att hela 18 stycken valde det väckte en del frågor, då det borde vara självklart att en lärare introducerar ämnet samt texterna före uppgiften inleds. Detta tyder på en brist i antingen lärarens förmåga att förtydliggöra undervisningen, men kan självklart också tyda på att studerandena i fråga som valt det alternativet inte lyssnar på lektionerna.

## Enkät 3

Den sista enkäten som Borgå Gymnasium bad sina studeranden att svara på är en enkät som uppkom efter att Borgå Gymnasium bidragit med förändringar i undervisningen för att underlätta inläringen för sina studeranden. Beskrivningen på enkäten är följande: ”I följande enkät får du ta ställning till hur du upplevt det begreppsriktade arbetet. Syftet med enkäten är att ge oss lärare en uppfattning om vad vi lyckats med och vad vi ännu behöver förbättra” (Borgå Gymnasium, enkät 3). Innan enkäten kom ut till studerandena hade Borgå Gymnasiums lärarkår satsat extra mycket på begreppsarbete.

Första frågan i enkäten lydde enligt följande: ”Har du märkt att lärarna i period 3 har fäst större uppmärksamhet än tidigare vid att förklara nya begrepp och svåra ord?” varpå, av enkätens 92 informanter, 61 svarade: ”Nej”. Det är 66% av informanterna.

Följande fråga i enkäten var en följdfråga till de som svarade nej på den föregående frågan, där studerandena fick välja ett lämpligt svar på varför de inte märkt lärarnas extra insats.

2. Välj lämpligt alternativ om du svarade nej på föregående fråga.

- ☐ Jag tycker lärarna alltid har arbetat begreppsriktat och märkte därför inte av någon förändring.
- ☐ Jag har inte märkt att lärarna skulle ha fäst särskild uppmärksamhet vid att förklara ord och begrepp. Alla har jobbat som de alltid gjort.
- ☐ Jag minns inte att lärarna skulle ha förklarat ett enda begrepp.
- ☐

Annat

#### Bild 6. Fråga 2 ur Borgå Gymnasiums enkät 3

I denna fråga har, av 92 informanter, 44 stycken, 47%, valt alternativ två, att de inte har märkt någon skillnad i lärarnas undervisningsstilar. 11 informanter, 12%, ansåg att alternativ nummer ett stämmer bäst överens med verkligheten, att ”lärarna alltid har arbetat begreppsriktat och [de] märkte därför inte någon konkret skillnad”. Av de informanter som valde det sista alternativet ”annat” nämnde de att vissa lärare fäste uppmärksamhet vid begreppen, men inte alls alla, och bara i början av perioden.

#### 4.2.1 Resultaten av enkäterna

De svar jag tagit upp i denna avhandling är de som jag upplever som mest relevanta med tanke på syftet i denna avhandling. De frågorna har behandlat mest vokabulär och terminologi samt språkkunskaper i anslutning till läroämnet. Det överlägset vanligaste svaren relaterade till de frågorna är att studerandena upplever att de har bristfälligt fackspråk, vilket speciellt svaren i enkät 1 och enkät 2, där de svaren som fått flest resultat är direkt anslutna till studerandenas egen förståelse för instruktioner och terminologi.

Ett bra exempel som belyser studerandenas egen uppfattning om brist på förståelse är enkät 1, fråga 1 där studerandena kunde på frågan ”vad gör en uppgift svår” svara att ”texten innehåller ord jag inte förstår”, vilket 65 av 118 hade valt. Det motsvarar 55% av alla som svarade.

I detta skede går det inte att avgöra vilken terminologi det är som studerandena upplever som svårt. Det kan vara ordval som skribenterna i texterna studerandena ska analysera och läsa använder, som studeranden inte stött på tidigare och i en prestationssituation inte kan slå upp. Det kan också handla om vokabulären i själva frågeställningen. Ett exempel på vokabulär i frågeställningen som kan ställa till med bekymmer är frågan ”Skriv en rapport om ämnet”, och

studeranden upptäcker att hen inte vet definitionen på en rapport, och därför missförstår uppgiften. Detta kan hänvisa tillbaka till Catharina Nyströms undersökning i svenska gymnasieskolor år 2000, där resultaten visar att studerandena kallar alla skoltexter för uppsatser, och därför inte klarar sig så bra då de missförstår genren de ska producera.

#### 4.3 Stödstrukturen Borgå Gymnasium utarbetat

I enkäterna jag behandlade i föregående stycke fick terminologi och vokabulär stor uppmärksamhet. Det bör påpekas, att även om studeranden har en uppfattning om genrerna de ska producera, i både modersmål men även andra läroämnena i gymnasiet, innebär det inte en biljett till högt vitsord. Studeranden måste ändå skriva en sammanhållen text med en inledning och avslutning, samt en välgjord analys för att nå de hösta vitsorden.

Det att flera studerande per årskurs i Borgå Gymnasium uppnått vitsordet I eller A i modersmålsprovet i studentexamen tyder på att många inte klarat av att skriva det som krävs i studentexamen, alltså en text som följer den rekommenderade strukturen samt innehåller en god analys eller diskussion. För att stödja studerandena ytterligare har lärarkåren i Borgå Gymnasium utarbetat stödstrukturer med exempel och tips alla studeranden i skolan har tillgång till. Det bör påpekas att studerandena får ha stödstrukturen framme vid prestationer, så de kan försöka imitera den så väl de kan och därmed uppnå övning.

Stödstrukturerna kan ses i bilaga 1 och 2, och är utformade av kollegiet vid Borgå Gymnasium.

Bilaga 1 är en stödstruktur för dispositionsmodellen. Borgå Gymnasiums stödstruktur för dispositionsmodellen innehåller tre huvudpunkter; Inledning, avhandling och avslutning. Precis som Richard Andrews (1995) påpekar är en god inledning och avslutning samt att texten är skriven med rätt fokus essentiella i en god analyserande text. Det är främst denna bilaga jag, samt de intervjuade studerandena kommer att behandla.

I denna dispositionsmodell önskas skribenten definiera begrepp och presentera ämnet i sin inledning och använda nyckelord. Huvudpoängen i inledningen ska vara att skribenten presenterar sin text på ett sådant vis att läsaren vet vad texten kommer handla om. Därefter tar dispositionsmodellen upp avhandlingen, huvudfokuset i själva texten. Punkten om avhandlingen tar upp tre olika sätt skribenten kan disponera sin avhandling; tematisk, kronologisk, eller med fokus på centrala händelser samt orsak och verkan.

Slutligen tar dispositionsmodellen upp avslutningen, där modellen uppmuntrar till sammanfattning. De viktigaste iakttagelserna ska tas upp och skribenten ska svara på frågan hen eventuellt ställt i inledningen, alternativt ett svar på uppgiften.

Bilaga 2, "Modell för arbete med skriftliga och muntliga uppgifter" är till för att stödja studeranden utforma dispositionen i texten hen ska skriva. Den inleder med att uppmana studeranden att analysera uppgiften, och som andra punkt i strukturen finns en intressant poäng. Borgå Gymnasium uppmanar sina studeranden att iaktta vilket verb frågeställningen använder, med följdfrågan "Ska du till exempel analysera, redogöra, förklara, jämföra?" Här är vi igen vid såväl terminologi i själva frågeställningen som kan lägga käppar i hjulet för studeranden, som vid problematiken att känna igen genren och formulera sin text enligt den. Borgå Gymnasium har utöver de fyra frågeställningarna de uppmanar sina studeranden att analysera givit ett visuellt exempel på hur modellen kan användas.

Därefter fortsätter modellen med fyra punkter; "Gör spontana anteckningar", "Samla information", "Disponera ditt svar" och slutligen "Ge din text en rubrik". I punkten "Samla information" uppmanar modellen studerandena att alltid ha materialet de har till förfogande i bakhuvudet när de samlar information, och i punkten "Disponera ditt svar" uppmanar modellen skribenterna att förhålla sig relevanta till frågeställningen och uppgiften, vilket också är ett kriterium för ett gott svar, att examinandena svarat på rätt fråga på rätt sätt.

#### 4.4 Essäerna i Borgå Gymnasium

Följande steg i min analys för hur det går för studerandena vid Borgå Gymnasium, och för att svara på min andra forskningsfråga; ifall det går att skönja huruvida studerandena utnyttjar dessa två stödstrukturer de har till förfogande även vid prestationstillfällen, är att undersöka ett urval essäer skolan har gett mig tillgång till.

Essäerna är från två olika studieämnen; från modersmål kurs 4 och från filosofi kurs 3. Dessa essäer skrevs under provveckan i anslutning till period två, hösten 2019.

Modersmålskurs 4 behandlar bland annat mediekritik i allmänhet, och som kursprov har modersmålslärares i Borgå Gymnasium valt läskompetens. Frågeställningen i provet var

följande: ”Analysera de stilistiska medlen i Magnus Londens kolumn Total trygghet”. Till förfogande hade studerandena kolumnen. Antalet provsvar var tio (10) till antalet.

Enligt Kodknäckaren (Kronholm-Cederberg, Virtanen-Stormås, 2019) som Borgå Gymnasium använder som referens då de arbetar med essäer och modersmålstexter, beskrivs en analys som följande: ”bena sönder, red ut, se mönster, dra slutsatser, för egna självständiga helhetstolkningar”.

Kodknäckaren beskriver en analys som en trappa med tre steg skribenten måste ta. Det första steget är *beskrivningen*. Där ska skribenten referera materialet hen har till förfogande för uppgiften. Det kan handla om multimodala texter. Vid bildmaterial förväntas studeranden förklara vad bilden innehåller.

Därefter kommer *analysen* och det är här skribenten ska ”ta itu med det som uppgiften explicit frågar efter”. Skribenten ska, precis som Borgå Gymnasiums stödstruktur föreslår, utgå från nyckelorden då de börjar med analysen, de ska förhoppningsvis ”spränga kronologin”, det vill säga välja en självständig disposition som inte nödvändigtvis följer materialets kronologi. I analysen är det viktigt att skribenten har koll på vilken typ av uppgift de ska producera. I modersmålexemplen är det en läskompetens de skrivit.

Det sista steget i en framgångsrik analys är *tolkningen*. Där ska skribenten tolka de slutsatser hen har gjort i analysen och ”redogöra för din helhetssyn på materialet i anslutning till uppgiften”. Kodknäckaren vill ytterligare uppmuntra skribenterna till att visa en djupare förståelse för genren och kontexten materialet rör sig i.

Det är viktigt att denna ”trestegstrappa” ska byggas upp stegvis. Analysen kan inte komma utan ett bra referat av materialet och en tolkning kan inte komma utan en analys.

(Kodknäckaren, Kronholm-Cederberg & Virtanen-Stormås, 2019)

#### 4.4.1 Läskompetenssvaren i modersmål och litteratur

Av de 10 essäerna, där maxpoängantalet är 18, ligger bedömningsresultaten enligt följande:

Tabell 4. Poängerna och bedömningen i läskompetenssvaren.



Poängantal	Bedömning	Antal elever
12/18 poäng	God	2
9/18 poäng	Nöjaktig	4
6/18 poäng	Försvarlig	2
3/18 poäng	Svag	1
0/18 poäng	Underkänd	1

Av dessa essäer ligger två studerande på en låg nivå, svag och underkänd. Dessa två studerandes resultat baseras främst på deras bristfälliga förmåga att svara på frågan. Frågan bad skribenterna att analysera de stilistiska medlen i kolumnen, medan de två studerandena som fick sämsta resultatet misslyckades med detta. De snappade upp det vanligaste stilmedlet i kolumnen, ironi, men därefter kunde skribenterna inte komma vidare i sina analyser.

Till följande kommer ett längre citat ur texten som bedömdes som 0/18.

*Londén refererar även till Nokias utlåtande om situationen med lekredskap. Enligt Nokia kan man inte utesluta alla möjliga risker, så som hjärnskakningar och brutna armar eftersom det är och kommer alltid att vara en risk när man leker, men det betyder inte heller att barn ska sluta leka. Detta leder bara till mera forskning enligt Nokia och Londén.*

Citat ur Studerande 9s läskompetenssvar.

Detta citat är ett bra exempel på en studerande som inte klarat av att svara på frågan. Frågan löd: ”**Analysera** de stilistiska medlen i Magnus Londéns kolumn Total trygghet”, och denna studerande har inte klarat av att greppa vad analys innebär. Hen har skrivit hela sin text utifrån att berätta vad kolumnen handlar om, och greppar lite om den allmänna känslan i kolumnen med ordval såsom ”sarkastiskt hat”. Ingenstans i texten framkommer det vad ett stilistiskt medel är, eller huruvida de används eller ej i texten. Ett annat problem som framkommer i denna text är ett klen försök till analys, nämligen en mening i inledningen:

*Londén skriver argumentativt och vill bevisa varför det kan vara dåligt samt farligt att ha en del lekredskap på gården.*

Citat ur Studerande 9s läskompetenssvar.

Här hade det funnits en chans att påbörja analysen, då studeranden nämner att Londén ”skriver argumentativt”, men hen kan aldrig poängtera ut vad i utgångsmaterialet är argumentation.

Den andra studeranden som fått ett dåligt resultat, 3/18 poäng visar samma problematik över hur svaret ska struktureras. Hen beskriver svaret mest ur skribenten till ursprungsmaterialet, Magnus Londéns, synpunkt, och visserligen försöker analysera, men det går inte riktigt vägen.

*Enligt Magnus är det gungan som är farligast. Han berättar med sarkasm hur det på tre år skett aderton incidenter, för att få det att låta värre än vad det slutligen är. I samma mening använder Magnus tretal då han beskriver aderton på tre olika språk, för att få samma överdramatiska effekt.*

Skribenten låter samma narrativ genomsyra hela texten. Hen skriver hur ”Magnus” [Londén, skribenten till ursprungsmaterialet] anser det ena och gör det andra, men misslyckas få texten koncentrerad till själva frågan, analysen av de stilistiska medlen. Denna studerande har dock mer ämneskunskap än den föregående studeranden.

I dessa två exempel är det tydligt att studerandena inte har analyserat, utan fastnat i det första steget i Kodknäckarens analysstrappa. De har klarat av att återberätta, men inte kommit vidare till en analys.

Den andra ytterligheten från exempeltexterna på skalan är vitsordet ”god”, vilket är det tredje bästa vitsordet efter ”utmärkt” och ”mycket god”. De studerande som förtjänat vitsordet god (12/18 poäng) har till skillnad från de vars resultat blev bland de sämsta, inte fokuserat hela sin text på att återberätta innehållet, utan de har disponerat sina texter enligt teman de diskuterar. I detta fall är teman de olika stilistiska medlen skribenten till kolumnen använder.

*Användningen av en antites, "ohälsosam frisk luft", förekommer då Londén satiriskt påstår att det är farligt för barnen att vara utomhus och leka. Med hjälp av antitesen så försöker han få läsaren att uppmärksamma hur det finns något som inte riktigt stämmer med problemet som myndigheten försöker lösa.*

Citat ur Studerande 1s läskompetenssvar.

Detta citat belyser hur studeranden utgått från stilmedlet i analysen istället för från Londéns kronologiska berättande. Hen har också sakkunskap från skolämnet, vilket syns i terminologi som studeranden använt. ”Antites” är en ämnesspecifik term, ett stilmedel, som studeranden upptäckt i texten och kunnat använda i sin analys. Det som alla texter som fått bättre vitsord har gemensamt är att skribenterna har läst på sin terminologi. Med hjälp av de verktygen har de

klarat av att göra en analys, det som de med lägre vitsord misslyckats med. Då en studerande inte haft den ämnesspecifika kunskapen, terminologin, blir hen mer eller mindre tvingad till att återberätta ursprungsmaterialet i betydligt större utsträckning än en analys behöver för att nå upp till det önskade teckenantalet. Det rekommenderade teckenantalet i denna uppgift var 3000 tecken exklusive mellanslag, men ingen av de tio exempeltexterna nådde upp till 3000.

För att ytterligare lägga märke till hur en skribent kan uttrycka sig på olika sätt, trots de tagit upp samma stilmedel, men fått två vitt skilda vitsord, tar jag som exempel stilmedlet ”upprepning.” Följande citat är kommer från ett läskompetenssvar som fått 12/18 poäng.

*Skribenten använder sig också av upprepning på två ställen "strunta i det lugnande beskedet". Detta bidrar till att denna mening betonas i kolumnen. Av denna upprepning framkommer även att skribenten anser att länsstyrelsen struntar i de lugnande beskeden, vilket bidrar till att läsaren förstår att skribenten är av annan åsikt en länsstyrelsen.*

Citat ur Studerande 6's läskompetenssvar.

Studeranden har med att förklara vad upprepningen innebar i kontexten och analyserat dess funktion. Följande exempel kommer från texten som fått 3/18 poäng.

*I meningen "Av dessa aderton olyckor har det sju gånger inträffat, altså utspritt på tre år och över ett helt län, att ett icke-gungande barn kolliderat med ett gungande barn." fortsätter sarkasmen då han fortfarande berättar på ett överdrivet sätt. I denna mening kommer det också upprepningar som gör det omöjligt för läsaren att glömma de aderton incidenter som skett.*

Citat ur Studerande 3's läskompetenssvar.

Även här fäster denna skribent uppmärksamhet vid upprepningen, men fokuserar den på fel område i analysen. Denna studerande tolkar upprepningens funktion som fokus på vilka incidenter som skett, incidenter som Londén hänvisat till i kolumnen. Kolumnens syfte var inte att uppmärksamma incidenter, utan att ge en lekfull pik till kommunstyrelser som vill förhindra incidenter med överdriven försiktighet. Studerande 3 har således gjort en felaktig tolkning, även om hen använt upprepning som en term som beskriver ett stilistiskt drag. Studerande 6 har i sin tur tolkat upprepningarnas funktion som ett medel för att visa åsiktsskillnader i texten, vilket fungerar i hänseendet att frågan var att analysera de stilistiska dragen. Studerande 6 uppfattar

att upprepningen är ett stilistiskt drag för att visa meningsskiljaktigheter, medan Studerande 3 tolkade dem som ett förtydligande för läsarnas skull.

#### 4.4.2 Resultaten av analysen av modersmålsessäerna

Den största skillnaden mellan de studerande som fått bottenresultat och de som fått det tredje bästa vitsordet var skillnaden i disposition. Kodknäckaren uppmuntrade studerandena att ”spränga kronologin”, att använda hellre en tematisk disposition än en kronologisk sådan som följer kronologin i ursprungsmaterialet. De studeranden som fått sämst poäng har till stor del följt ursprungsmaterialets kronologi och fokuserat på att återberätta materialet med ytliga iakttagelser som svar på frågan.

En annan skillnad var mängden korrekta termer som använts i analysen. Det syntes väl vilka studeranden det var som hade pluggat på ämneskunskap och använt den i analysen, och det är precis de studeranden som fått högre vitsord. Här var kritiska termer ”satir”, ”besjälning” och ”hyperbol”. De studerande som inte använt de termerna ligger onekligen på den lägre vitsordsskalan.

#### 4.5 Filosofiessäerna vid Borgå Gymnasium

Utöver de läskompetenssvar som har behandlats i det föregående kapitlet analyserar jag även svar som studeranden skrivit i filosofiprovet till filosofikurs 3. Dessa svar hör till två olika frågor, varav den första frågan lyder enligt följande:

##### **Fråga A**

*Inom samhällsfilosofin har man framfört olika rättvisepprinciper. Bedöm vilka problem som är förknippade med de två principerna nedan och ge exempel.*

*a) Samhället är rättvist när allt delas jämnt. Alla får till exempel samma lön.*

*b) Samhället är rättvist när alla får det som tillkommer dem. (SE-uppgift 7, våren 2016)*

Svaren till denna fråga är 12 till antalet.

Den andra frågan med tillhörande svar som bifogats till analysen lyder som följande:

## Fråga B

*Den franske anarkistfilosofen Pierre-Joseph Proudhon (1809–1865) påstod att all egendom är stöld. Numera påstår många libertarianer att beskattning är stöld.*

*a) Hur kan privat egendom berättigas?*

*b) Hur kan beskattning berättigas?*

*c) Hotar beskattningen den privata äganderätten? (SE-uppg. 8, hösten 2015)*

Svaren till denna fråga är 6 till antalet. Dessa svar har uttryckligen formulerats med dispositionsmodellen som diskuterades i avsnitt 4.3. Vilket vitsord skribenterna nådde i dessa essäer medgavs ej.

### 4.5.1 Filosofiessäerna till fråga A

Essäsvar till en realfråga ska formuleras på ett annat sätt än en modersmålsuppsats. Enligt Kodknäckaren (Kronholm-Cederberg & Virtanen-Stormåns, 2019) ska essäsvaret ”innehålla tillräckligt med fakta och relevant ämnesterminologi som krävs för uppgiften”. Svaret bör även ”vara logiskt och väldisponerat med inledning, avhandling och avslutning”. Utöver detta bör svaret ha lämplig ämnesterminologi och studeranden ska kunna motivera sina påståenden med hjälp av fakta, och kunna tolka information samt redovisa orsak och verkan.

Enligt dispositionsmodellen rekommenderas skribenten att i inledningen ”ge läsaren en uppfattning om vad din text kommer att handla om” (Borgå Gymnasiums dispositionsmodell). Den uppmuntrar dessutom skribenten att använda nyckelord ut frågeställningen och föreslår att skribenten kan inleda att svara på frågan i inledningen, alternativt använda en retorisk fråga som besvaras i avhandlingen. I fråga A är ord som rättvisa och jämlikhet essentiella termer som borde elaboreras av skribenten i inledningen.

Det följande exemplet är Studerande 4s inledning till fråga A, en inledning som tyder på förståelse av dispositionsmodellen, samt förståelse för innehållet som ska diskuteras.

*I samhällsfilosofin studerar man olika principer för rättvist delande. Det finns tre principer för hur var och en ska få sin andel: meritprincipen, behovsprincipen och likhetsprincipen. Dessa rättvisepprinciper handlar om distributiva rättigheter*

*och tyvärr finns det problem med dem alla. Denna essä kommer handla om likhetsprincipen och problemen förknippade med den.*

Citat ur Studerande 4s essäsvar.

Studerande 4 har inlett sin essä med att definiera olika rättvisepprinciper, en term som finns i frågeställningen. Hen berättar dessutom i korthet vad essän ska behandla, en teknik som används även i akademiska texter. Denna studerande utnyttjar dispositionsmodellens tips för inledning väl.

Det finns andra goda exempel på när en studerande hanterat inledningen med finesse, exempelvis Studerande 12:

*Ifall man skulle ställa frågan "Vad är rättvisa enligt dig?" till ett antal människor skulle man högst troligt få väldigt varierande svar eftersom rättvisa är något varje människa ser från olika perspektiv och har en egen uppfattning om. Många, speciellt yngre, skulle säkert svara att rättvisa är när alla får lika mycket av allting. Redan från barnsben lär vi oss att förstå att det är orättvist om vi ska dela på något och den andra personen får mera än oss. Men skulle världen fungera om alla människor fick lika mycket av allting?*

Citat ur Studerande 12s essäsvar.

Denna studerande har fokuserat på ett tips dispositionsmodellen gett, nämligen "ställ en fråga som texten ska svara på". Studeranden avslutar sin inledning med en retorisk fråga, en fråga hen ger svar till i sin avhandling.

Dessa två inledningar är fokuserade på olika infallsvinklar. Den första inledningen är en klinisk definition av ämnet i fråga, medan den andra inledningen följer en mer ledig definition av rättvisa. I den andra inledningen ligger huvudpunkten av essän i avhandlingen och inledningen förblir en inkörsport till ämnet.

Knepet att använda en retorisk fråga i slutet av inledningen används av fler studerande, med varierande framgång.

*Även fast jämnligheten bland människor idag har blivit bättre så är det fortfarande mycket som är orättvist. Ifall allt skulle vara jämnt fördelat skulle människor kanske vara glada. Eller skulle vi det?*

Citat av Studerande 7s essäsvar.

Detta är en betydligt kortare inledning än de två första och skribenten använder sig också av en retorisk fråga, precis som den föregående skribenten. Denna inledning är dock inte av samma kvalitet som de två föregående. Skribenten stavar jämlikhet fel, trots den rättstavade termen finns i frågeställningen, och misslyckas med att definiera vad jämlikhet, eller jämlikhetsprinciperna är.

Det följande steget i dispositionsmodellen är avhandlingen, huvuddelen av essän. Enligt Kodknäckaren är det här svaret till frågan ska komma. ”Svara på frågan genom att sätta in fakta i större sammanhang, tillämpa kunskaper, motivera påståenden, tolka information eller redovisa orsak och verkan”, rekommenderar Kronholm-Cederberg och Virtanen-Stormåns. Ifall essäfrågan hade ett bifogat material hade beskrivningen och hänvisningen till materialet kommit i avhandlingen. Kodknäckaren bestryker ytterligare att höga poäng i en realämnesuppsats tilldelas svar med en klar disposition, samt ”nödvändiga fördjupningar och relevanta synvinklar”.

Dispositionsmodellen uppmuntrar studeranden att bygga upp sin avhandling med antingen en tematisk eller kronologisk disposition. I dessa filosofiuppsatser har studerandena satsat på den tematiska dispositionen, för det mesta. Skillnaden på kvaliteten i dessa avhandlingar är stor, speciellt då det kom till ämneskunskap och relevanta synvinklar. Följande citat är av en studerande som följt tipsen dispositionsmodellen gett.

*Då alla får allting precis lika uppstår det problem med friheten. Människornas frihet begränsas, eftersom de inte har möjlighet att få vad de vill, för att alla ska få lika. Då börjar en del kanske lida av brist på motivation. En person vill inte jobba så hårt eller mycket om hen ändå får samma lön som alla andra. På det sättet kan det hända att ingen går långa utbildningar, för de får inget mer för det och då kan vi bli utan till exempel läkare eller forskare.*

Citat ur Studerande 4s essäsvar.

Frågan som skribenterna skulle svara på var att bedöma problematiken utifrån ämnesspecifik kunskap. Studerande 4 har i sin avhandling gått rakt på sak, och diskuterar frihetsbegränsningar samt motivationsbrist som resultat av en jämlikhetsprincip. Studerandena har i allmänhet lyckats fokusera bra på huvudfrågan i frågeställningen, nämligen *problematiken*. Man kan anta att det eventuellt är lätt att missförstå uppgiften och börja definiera jämlikhetsprinciperna istället, men den missen har alla tolv exempelstuderande undvikit. Vissa av studeranden

återanvänder termen, helt korrekt, i sina texter för att bestryka extra noggrant var fokuset på deras svar ligger.

*Problem med likhetsprincipen är alltså att ingen har motivation att göra något gott, för de tjänar inget på det.*

Citat ur Studerande 4s essäsvar.

Dessa avhandlingar kan falla under kategorin ”visa på orsak och verkan”, som dispositionsmodellen uppmuntrar skribenterna att ta fasta på ifall uppgiften så kräver. Ett exempel på en studerande som uttryckligen beskriver orsak-verkan är Studerande 9s essäsvar.

*Om då alla skulle få samma lön skulle det ändå resultera med klasskillnader. Det kan hända då att många tappar motivationen och har svårt för att se en ljus framtid.*

Citat ur Studerande 9s essäsvar.

Studerande 9 har beskrivit orsaken (att alla medborgare får lika lön) och därefter verkan som baserat sig på orsaken (klasskillnader och motivationsbrist). Det som kunde vara lönsamt hade varit att ytterligare berättat *hur* klasskillnaderna uppstått, även om skribenten försökt sig på att beskriva orsak-verkan.

Avslutningen ska innehålla en sammanfattning av de viktigaste iakttagelserna och slutsatserna samt alla frågor som antingen skribenten eller frågeställningen ställt. De studerande som följt dispositionsmodellen har godtroget en avskild avslutning, som bestrukits med ett nytt stycke. I sin avslutning har majoriteten, precis som dispositionsmodellen föreslår, sammanfattat och i viss mån upprepat de insikter de diskuterat i sin avhandling, eller kommit med ett sista slagkraftigt argument, som visas i följande tre meningar som kommer från tre olika avslutningar.

*Problem med att alla skulle få lika mycket är att personerna som jobbar inte skulle vara lika motiverade och vissa skulle känna sig orättvist behandlade för de tycker de borde tjäna mer om de jobbat mer.*

Citat av Studerande 1s essäsvar.

*Ett samhälle förlitar sig på sina hårt arbetande individer, vilket i detta fall inte skulle vara resultatet.*



Citat ur Studerande 5s essäsvar.

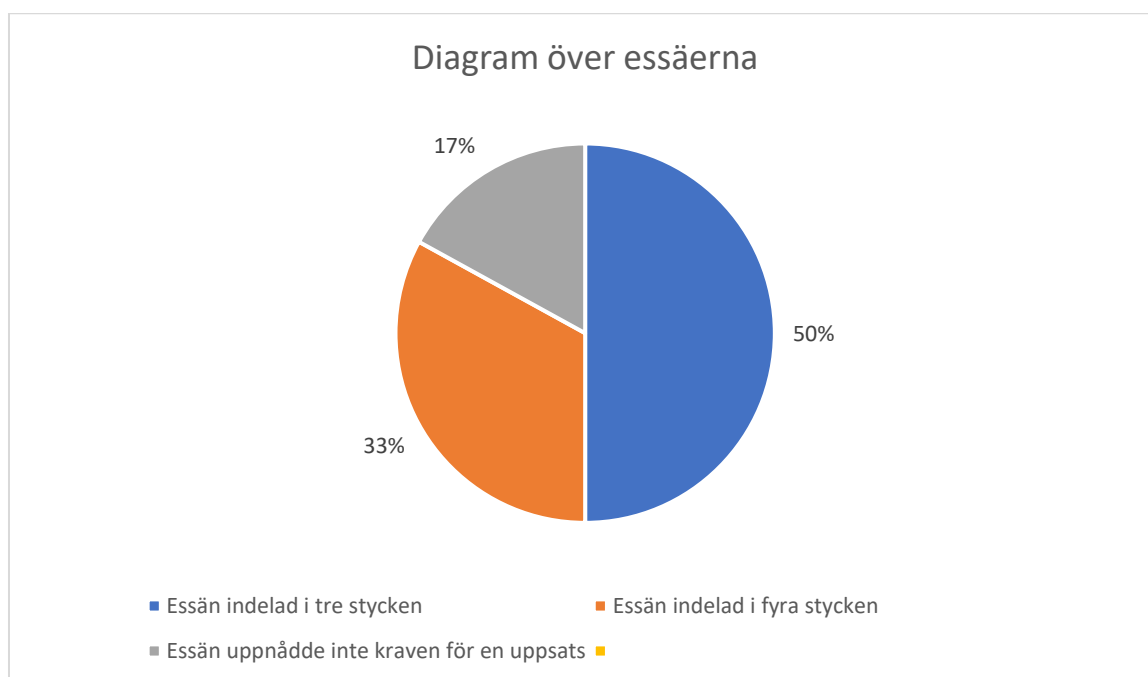
*Likhetsprincipen har både bra och dåliga sidor i sig. Men kontrollerat och i små delar skulle denna principen vara ett bra grund till vårt samhälle.*

Citat ur Studerande 11s essäsvar.

#### 4.5.2 Resultaten av essäsvaren till fråga A

Svaret till fråga A bygger på ett essäsvar. De studerande vars texter jag fått till förfogande har blivit inlärda dispositionsmodellen över hur de ska disponera och bygga upp sitt essäsvar. De flesta av studerandena har avgränsat sina texter enligt det systemet, i tre och ibland fyra olika stycken, som representerar inledning, avhandling och avslutning. Hälften av de tolv essäerna hade endast tre stycken, medan fyra hade fyra stycken, varav avhandlingen upptog två av dessa, och två essäer var skrivna som ett enda stycke, eller som två rader.

Diagram 1.



Av dessa tolv skribenter följde två av dem inte dispositionsmodellen. Orsakerna till att de inte gjorde det kan vara flera, och faktum återstår att dessa två svar inte var essäsvar, utan kortare svar som inte går att definieras som en essä. Definitionen på en ”uppsats”, enligt SAOL lyder enligt följande: ”kortare skriftlig produkt ofta av utredande slag”. Här bör det påpekas att det

finns en viss nyans i terminologin mellan Svenskfinland och Sverige, då "uppsats" i Svenskfinland kallas ofta för "essä".

I de svar där skribenterna misslyckades med att definiera jämlikhet eller dess principer, eller utreda frågan, fokuserade skribenterna på att beskriva problematik. Dispositionen med en inledning och avslutning saknades och svaret bestod av lösryckta iakttagelser. Det ena svaret var genomgående subjektivt och bestod av en klagan över att själva frågeställningen var för oklar och att hen därför ej kunde svara på den.

På basen av dessa tolv essäer går det att se hur de flesta studeranden strävar till att följa de dispositionsinstruktionerna som Borgå Gymnasium och lärarna inom ämnet har gett dem på förhand. Själva ämneskunskapen och kvalitén på innehållet varierade, men strukturen stod klar; studerandena utnyttjar dispositionsmodellen enligt bästa förmåga.

#### 4.5.3 Filosofiessäerna till fråga B

Fråga B är till sin uppbyggnad annorlunda än fråga A. Fråga B består av tre mindre uppgifter, A-C. Av dessa svar har jag fått till förfogande sex essäer och det går att skönja på basen av dessa sex svara att det varit svårare att hålla sig till dispositionsmodellen då svaren delats in i mindre delområden, alternativt att gränserna för vad som räknas till en essä och vad som inte är det, blir en aning luddigare.

Två skribenter av sex har inte uppfyllt kraven för längre texter, och de har inte följt en dispositionsmodell. I ett av dessa fall har skribenten, Studerande 1, endast svarat med några få subjektiva meningar per deluppgift och formulerat svaren som direkta svar utan beskrivningar eller förklaringar som bestryker hens påståenden. Studerande 5 valde att inte dela in sitt svar i A-C, men hade ändå delat in sitt svar i tre stycken, varav varje stycke representerade ett svar på en deluppgift. Detta innebar att styckena var lösryckta och inte hopbundna via textbindning.

Fyra av sex skribenter har dock delat in varje svar till deluppgifterna enligt dispositionsmodellen, med varierande framgång. Speciellt två av dessa fyra skribenter har satsat med såväl inledning, som avhandling och avslutning.

Studerande 3 har lyckats väl med att anpassa dispositionsmodellen till sina delsvar. Hen har för varje svar en inledning, som uppfyller kraven – hen definierar ämnesspecifika termer ingående i inledningarna. Hen utnyttjar även metatänk, att kommentera sin egen text, i essän med att låta

läsaren följa i hens tankebanor och använder precis termen ”essä” för att grunda sin text i korrekt genre och hålla sig till den.

*Privat egendom handlar om egendom, som vi själva får behålla och ingen har rätten att gripa av oss. Flera filosofer har tagit ställning till privat egendom. Huruvida privat egendom är berättigat kommer jag ta upp i denna essä.*

Citat ur Studerande 3s essäsvår.

Här utnyttjade Studerande 3 tipsen dispositionsmodellen gav, och diskuterar sitt eget skrivande genom att utlova vilket syfte hens essä ska uppnå, nämligen att beskriva ”huruvida privat egendom är berättigat”. Studerande 3 har satsat på att följa dispositionsmodellen, vilket också syns i den delen av texten som hör till avhandlingen, men även i avslutningarna. Till det första svaret har Studerande 3 skrivit en klassisk avslutning, som inleds med ”sammanfattningsvis” och som knyter ihop diskussionen hen skrivit i avhandlingen.

*Sammanfattningsvis berättigas privat egendom enligt filosoferna Locke och Nozick med att du ska ha rätt att äga något du jobbat för eller fått på ett rätt sätt. Det håller jag med om.*

Citat ur Studerande 3s essäsvår.

Det enda som går att poängtera ut som en negativ aspekt från detta citat är den subjektiva åsikten till sist. Kodknäckaren säger följande om subjektiva åsikter: ”Dina personliga åsikter och erfarenheter bör undvikas ifall de inte uttryckligen frågas efter”, vilket denna fråga inte gjorde.

Studerande 4 planerade sitt svar på ett annat sätt. Om Studerande 3 skrev och definierade varje delsvår som en essä, med en inledning, avhandling och avslutning inbakade i varje delsvår, har Studerande 4 skrivit utanför de specifika svaren A-C en inledning och avslutning som ska knyta ihop alla tankar. Hen har med andra ord låtit svaren A-C vara specifika stycken i avhandlingen och för att sedan binda dem till en större helhet.

Studerande 4 definierar termer i sin inledning och jämför olika synvinklar för privat egendom och beskattning. Därefter går hen vidare till att svara på A-C och definierar och kommer med exempel som besvarar frågan. Eftersom varje delsvår blir en del av hela essähelheten kan sig dispositionen trots allt te sig lite spretig, då skribenten inte utnyttjar en röd tråd till fullo, men gör ändå tappra försök med att hänvisa tillbaka till sig själv och vad hen skrev i tidigare svar.

Utöver inledningen och delsvaren har Studerande 4 också skrivit en gemensam avslutning för alla delsvar.

*Som en helhet kan frågorna diskuteras på flera olika sätt men samtidigt berättigas och motiveras från båda hållen.*

Citat ur Studerande 4s essäsvår.

#### 4.5.4 Resultaten av essäfrågorna till fråga B

Då själva frågeställningen inte är tydligt formulerad på ett vis som vägleder skribenten till ett tydligt formulerat essäsvår, förekommer det variationer i skribenternas svar. En del tolkar frågeställningen på ett sådant vis som uppmuntrar dem att skriva ett helt essäsvår, som följer dispositionsmodellen, per delfråga. Det innebär att varje delsvår har en egen inledning och avslutning, samt avhandling.

Andra tolkar frågeställningen på ett sådant vis som uppmuntrar dem att skriva ett helt essäsvår, med delsvaren inbakade i essän i form av stycken, medan alla delsvar delar en gemensam inledning och avslutning.

Slutligen finns det även de som inte över huvud taget formulerar en essä i sitt svar. Orsakerna till detta går inte att avgöra baserat på essäsvaren. Då har skribenten istället skrivit korta meningar och inte använt sig av textbinding. Det kan bero på brist på ämneskunskap, tidsbrist i prestationstillfället eller okunskap i hur uppgiften ska besvaras.

#### 4.6 Intervjuerna med studerande från Borgå Gymnasium

För att ytterligare få en mer djupgående förståelse i hur studerandena i Borgå Gymnasium uppfattar undervisningen och hur lärarna stödjer dem för att nå framgång i studierna har jag intervjuat studerandena vid skolan. I intervjuerna deltog sammanlagt sju studeranden från Borgå Gymnasium, och av dem gick sex stycken på andra klass, och en var abiturient. Intervjuerna utfördes i Borgå Gymnasiums bibliotek. Intervjuernas längder varierade mellan 7–15 minuter och jag hade tre intervjufrågor. Eftersom svaren ibland var varierande förekom det små förändringar i frågeställningen och följdfrågorna.

Intervjufrågorna var följande:

1. *Hur upplever du att dina modersmåslärare har förklarat och hjälpt dig att nå goda resultat i läskompetensuppgifterna?*
2. *Varför tror du att läskompetens upplevs vara svår?*
3. *Vad tycker du skolan kunde göra för att hjälpa er mera i modersmålsproven? I övriga essäprov?*

Jag valde att fokusera på att ställa frågor angående läskompetensuppgiften, i och med att det är det materialet jag undersökte i, i kapitlen 4 - 4.2. Majoriteten av studerandena, 56% av alla informanter, hade svarat att läskompetensen var den svåraste av uppgifterna i Borgå Gymnasiums enkät våren 2019 och därför valde jag att ta upp det provet istället för skrivkompetensprovet i min intervju.

Frågeställning nummer två kan anses som kontroversiell, i och med att den styr den intervjuade att anta att läskompetensen är svår. Jag valde dock att formulera frågan på så vis, eftersom resultaten av de läskompetenser som jag analyserade visade tendens på att det är svårt att uppnå ett gott resultat, i och med att ingen i det urvalet av svar hade nått bättre resultat än "god", och en del hade nått låga resultat.

För att behålla de intervjuades anonymitet är de inte benämnda enligt siffror, utan kommer enbart hänvisas som "de intervjuade". Det betyder att åsikter som nämns i följande kapitel kan komma från samma studerande, eller från flera olika.

De intervjuades svar dokumenterades genom inspelning samt att genom skriftligt dokumenterande. De inspelade svaren transkriberades inte. I ett fall blev inspelningen av sådan dålig kvalitet att det inte gick att använda den som källa, och då var den skriftliga dokumentationen till hjälp. I ett annat fall användes inte ett av intervjusvaren på grund av osakliga svar, som inte tjänade sitt syfte i denna avhandling.

Mitt fokus i intervjuerna, vad kommer till såväl intervjufrågorna som följdfrågorna, var tydligt inriktat på modersmålslektionerna och modersmålsproven i studentexamen, även om enstaka sidospår till övriga realämnen skedde i sista intervjufrågan.

#### 4.6.1 Intervjuresultaten

I detta avsnitt redogör jag för resultaten i intervjuerna med studerande från Borgå Gymnasium. Detta avsnitt är inte strukturerat enligt intervjufrågornas disposition, utan jag diskuterar inledningsvis vad i modersmålsundervisningen intervjuobjekten tycker är svårt och varför. Därefter diskuteras vad studerandena tycker att fungerar i undervisningen och vad som kunde förbättras i den, samt att jag täcker intervjuobjektens åsikter angående den övriga realundervisningen.

De intervjuade var generellt av samma åsikt då det kom till att lägga fingret på vad som är och har varit det svåraste i läskompetensprovet. Flera av de intervjuade nämner att objektiviteten är det allra krångligaste. En av de intervjuade nämnde hur förvirrande det var att komma från högstadiet, där man inte tränat i att skriva objektivt, till gymnasiet och att det var svårt i modersmål kurs 1 att förändra de skrivtekniker de vant sig vid från tidigare.

Det som dock toppade objektiviteten är tolkningen, det sista steget i en lyckad läskompetens. De intervjuade ansåg att det är svårt att tolka utan att beblanda in en personlig åsikt. En gyllene medelväg i läskompetensen kan också vara svår att uppnå, menade en av de intervjuade, och syftade på att det lätt går att analysera en bagatell i för stor omfattning medan det som egentligen var av stor vikt får för lite uppmärksamhet. Det ansågs också vara svårt att veta vad det är som ska tas med.

En annan av de intervjuade tog upp hur svårighetsgraden varierar beroende på frågeställningen. Hen menade att det är svårare att analysera en dikt än en video, medan man i en skrivkompetens kan utnyttja egna erfarenheter. Samma person ansåg att skrivkompetensen var enkel, men om hen måste välja vad som är mest svårt i precis den sorts uppgift, är det valet mellan att referera och citera.

En annan intervjuad ansåg att det svåraste i läskompetensen det faktum att det finns ett rätt svar och att det är väldigt svårt att avgöra hurdant svar det är som önskas. Som svar på följdfrågan ifall hen anser att lärarna visar modeller på hurdant svar är önskvärt med exempel på olika frågor, berättade hen att det berott mycket på kursen, vilken lärare det är som undervisar och hur mycket hen får fråga på lektionerna. Hen påpekade också att det beror självklart också på frågorna.

Repetition samt ingående feedback på ansågs vara det bästa sättet att lära sig skriva goda modersmålstexter, då specifikt läskompetens. En av de intervjuade ansåg att undervisningen i

kurs 1 var noggrann, men att repetitionen sedan stadigt minskat för varje kurs. Hen ville understryka att det är förståeligt att det inte är möjligt att för varje gång repetera i samma utsträckning, men menar att kunskaperna hinner rosta mellan varje kurs. Att dela med sig modellsvår ansågs också vara en teknik som leder till bättre förståelse för hur studeranden kan, då en av studerandena ansåg att det är ett av de bästa sätten att lära sig; genom att se exempel på hur andra har formulerat sig. En annan av de intervjuade nämnde också exempeltexterna, specifikt dem från det digitala modersmålsläromedlet Studentprov MO av Bredenberg, Teir och Töringe (2018). Hen tyckte att de exempeltexterna hjälpte när det kom till att skapa en bild av hur en text ska bli uppbyggd.

En av de intervjuade la uppmärksamhet till Powerpoint-bildspelen lärarna har skapat för lektionerna och ger dem beröm. Hen berättade hur Powerpoint-bildspelen går från de stora helheterna till detaljerna, någon hen är nöjd med. Dispositionsmodellen fick beröm, och även lärarnas undervisning när det kommer till att förklara ord och terminologi fick också beröm av flera intervjuobjekt. Ett av intervjuobjekten tyckte det var mycket bra att de skriver en eller flera modersmålstexter per kurs, så att de kan ständigt öva, och ansåg att desto mer kontakt man kan ha med läraren under skrivprocessen, desto mer lär man sig. Skolans skrivkliniker nämndes av en av de intervjuade, som ansåg att skrivklinikerna är ett bra tillägg, även om hen inte personligen hade deltagit i dem tidigare. Hen funderade på att delta följande gång en skrivklinik ordnas.

Enligt de intervjuade kunde skolan hjälpa med att ge ingående och noggrann respons på svaren, för att peka ut där studeranden kunde ha klarat sig bättre i svaret. Det att läraren går igenom svaren med hela klassen efter en provutgivning uppskattades av ett av intervjuobjekten. En av de intervjuade ansåg att det är extra viktigt att skolan, speciellt i den första modersmålskursen, går ytterst noggrant igenom reglerna för de olika texterna. En annan av de intervjuade efterlyste mer konkret hjälp i hur man ska tolka i en läskompetens. Två olika intervjuobjekt föreslog att studerandena kunde gå tillsammans i par med en kurskamrat antingen igenom sina egna, redan bedömda svar och jämföra vad som gick bra och vad som gick dåligt, eller som en förberedande uppgift inför en skrivkompetens fundera tillsammans hur man kan gå till väga. En av de som föreslog detta föreslog dessutom att eventuellt ämnesstoff kunde ge vika för att ge utrymme för dessa diskussioner, och önskar att lärarna kan tänka på det alternativet i framtiden. En av de intervjuade föreslog att eventuell obligatorisk privatundervisning kunde i mån om möjlighet anordnas, så att varje studerande också kan få muntlig feedback på sina texter. Denna person

ansåg att kunskap fastnar bättre om man får det i muntlig form och därför kunde en sådan lösning kunde vara effektiv.

Vad kommer till de övriga realproven som kräver fullständiga essäsvår ansåg de intervjuade att dispositionsmodellen mycket väl nått ut till studerandena. Nästan alla intervjuade nämnde dispositionsmodellen vid namn och bedömde den vara framgångsrikt utlärd. En av de intervjuade säger att hen har lärt sig dispositionsmodellen utantill och följer den utan att ens tänka. Många nämnde också att språkligt frambringande främst lärs ut på modersmålslektionerna. Det som lärts ut på realämneslektioner är troget dispositionsmodellen med inledning, avhandling och avslutning, inget mer än så. En av de intervjuade nämnde att dessa modeller hänger i klassrummen och är till mycket stor hjälp, i alla ämnen, om man har problem. Förutom realämneslärarna nämndes det även att finska-, och engelskalärarna går igenom med studerandena hur en bra text byggs upp.

Det uppkom skillnader lärare och ämnen emellan, och en av de intervjuade efterlyste att läraren berättar på förhand vad det är i essäsvaren det är som är önskvärt och vad läraren ger poäng för förutom för ren ämneskunskap, då det är hjälpsamt då de planerar sina essäsvår.

På frågan ifall studerandena har upplevt att undervisningen gällande språk och textuppbyggnad har blivit bättre uppvisades positiva resultat bland intervjuerna. En av de intervjuade nämnde flera olika delmoment som kommit fram tydligt i undervisningen under det senaste läsåret, nämligen dispositionsmodellen, att begrepp får mera utrymme och att lärare i vissa fall har skapat listor med begrepp och tagit det som en del av undervisningen. En annan av de intervjuade bestryker hur hen har märkt att skolan kämpat extra med undervisningen, speciellt när det kommer till att förklara terminologi och till att förklara dispositionsmodellen. Två av de intervjuade tycker att skillnaden mellan att de gick på ettan och nu när de går på tvåan är markant, och de ansåg att undervisningen blivit klarare och bättre sedan dess. En lägger fokus på hur ord och terminologi förklaras betydligt mer nu än tidigare. Hen beskrev lärarna tidigare lade mindre fokus på att förklara terminologi, och att hen nu upplever att hela lärarkåren följer en likadan linje. En av de intervjuade ansåg att kvaliteten av undervisningen alltid hållits på samma nivå sedan ettan. Ett par av intervjuobjekten påpekade hur deras vitsord förbättras sedan första gymnasieåret.

En av de intervjuade gav lärarkåren skolvitsordet 9 för gott arbete och god undervisning i språkligt frambringande.



För att sammanfatta intervjuobjektens upplevelser går det att fastställa att det är svårt i läskompetensen att tolka och förhålla sig objektiv. Dispositionsmodellen i realundervisningen har hjälpt studerandena markant, då så gott som alla intervjuobjekt nämnde den och berömde den. Mer repetition samt fler goda exempeltexter för studerandena att öva på önskades från den framtida undervisningen. En klar majoritet av intervjuobjekten ansåg att Borgå Gymnasiums undervisning var av god kvalitet, och hade blivit bättre sedan det föregående läsåret.

## 5. Diskussion

Denna avhandling var ett beställningsarbete av Borgå Gymnasium med syftet att klargöra och undersöka varför studerandena i denna skola hade svårigheter med att klara av studentproven i modersmål och litteratur. Skolan i fråga har under de senaste åren tampats med sjunkande resultat i modersmålsstudentexamen, och det har resulterat i att skolan tagit till fler åtgärder för att förbättra resultaten i skrivningarna, både i modersmålsprovet men också i övriga realämnesprov. Borgå Gymnasium har under det senaste läsåret lagt in extra resurser för att förbättra resultaten inom de ämnen som kräver skriftlig produktion i prov, i ett projekt som kallas för Språklyftet, var skolan bland annat har anställt en timlärare för att bidra till mindre gruppstorlekar, samt arbetat fram så kallade dispositionsmodeller för studeranden för att hjälpa dem i skolarbetena. Dessutom har skolan lagt extra fokus på att lära ut terminologi och förklara vad de olika frågeställningarna Studentexamensnämnden använder innebär.

Avhandlingen bestod av tre delar. Del 1 bestod av en analys av svar på relevanta enkätfrågor Borgå Gymnasium sände ut till sina studerande våren 2019. Del 2 bestod av analys av både läskompetenssvar och essäsvär i anslutning till filosofifrågor, sammanlagt tio läskompetenser och aderton essäsvär, varav tolv hörde till fråga A och sex till en fråga B. Del 3 bestod av intervjuer med studerande från Borgå Gymnasium för att få ytterligare en djupgående uppfattning av vad som lärarkåren i och med Språklyftet gjort rätt och vad som utöver de extra resurserna kunde förbättras.

God läsförståelse är en av grundstenarna för ett lands framgång i nästan alla discipliner, och såväl universiteten, som studentexamensnämnden lägger stort fokus på en god läsförståelse bland andra stadiets studerande. Detta syns i och med att studentexamensproven fått allt större

vikt i antagningarna till tredje stadiet, och det innebär att större press har lagts på andra stadiet studerandes framgång och läsförståelse, samt textproduktion.

## 5.1 Resultat

I del 1 fokuserade jag på att analysera frågor ur enkäten Borgå Gymnasium sänt ut till sina studeranden våren 2019. Enkäterna bestod av olika frågeställningar vars syfte var att kartlägga behovet av stöd studerandena är i behov av samt kartlägga vad det är som studerandena upplever som svårt. Enkäterna var tre stycken till antalet och de frågor och svar från samtliga enkäter som jag valt att ta upp i min avhandling uppvisade relevans för min undersökning.

Enligt resultaten från frågorna i enkät 1 ligger problemet i en texts svårighetsgrad hemma i ordvalen och sättet texten är skriven. En gymnasieelev stöter, inte minst i modersmålssammanhanget, på en myriad av olika sorters genrer och texter, såväl fiktiva som övrig mediatext. Texterna kan också vara multimodala. Texterna kan vara skrivna på ett svårt sätt, där den studerande som har svårigheter inom läsförståelse inte förstår allting. Det är dock viktigt att notera att på basen av frågeställningen och svaren gick det inte att avgöra ifall ordvalen har att göra med provfrågeställning, eller enskilda ord inne i texterna som skribenten ska bearbeta förrän hen skriver sin text. För att undvika detta bekymmer kunde lärarkåren vänja studerandena vid olika textgenrer från första stund i gymnasiet. Detta är något även högstadielärare kan tänka sig involvera i undervisningen, för att underlätta övergången från grundskolan till gymnasiet.

Att förmågan att skriva ett gott essäsvår, eller läskompetenssvår, lider av brist på ordförråd bekräftas i enkätfråga 2 i enkät 2. Där hade flera av de som svarat på enkäten menat att undervisningen samt textproduktionen lider på grund av att ”uppgiften jag fått att arbeta med innehåller ord jag inte förstår”. Kärnan i svårigheterna vid textproduktion är att ursprungsmaterialet innehåller ord som studeranden av olika orsaker inte känner igen. Det kan bero på att studeranden inte har studerat tillräckligt inom ämnesspecifika områden, då det kommer till realämnen, men kan också bero på en brist på ordförråd i allmänhet. Det kan vara svårt att upptäcka kärnan i en text som ska analyseras ifall de inte förstår vissa vitala delar av den.

På frågan gällande vilken typ av text studerandena vid Borgå Gymnasium uppfattar som mest utmanande fick svaret läskompetens den överlägset största svars mängden, något som sedan

bekräftas senare i intervjuerna. Läskompetensen kan uppfattas som svår, eftersom den bryter den narrativa berättartekniken som studerandena redan lärt sig via muntlig kommunikation samt skrivtekniker från de lägre klasserna i grundskolan, så som Hertzberg 2006 föreslår.

I intervjuerna var den allmänna uppfattningen till *varför* läskompetensen upplevdes vara så svår den att kravet på objektivitet gör den svår. Intervjuobjekten ansåg att skrivkompetensen, trots dess längd, är enklare då man kan ta till egen erfarenhet under skrivprocessen, medan läskompetensen består av ett snävare format. Skrivkompetensen går att bygga upp med en narrativ kronologi, medan en läskompetens inte fungerar enligt den berättartekniken. En del ansåg också att det sista steget i analysrappan; tolkningen var den svåraste att uppnå. Uppfattningen om att läskompetensen har ett klart och tydligt rätt svar var också en stötesten som kändes som orsaken till att läskompetensen är svår. En av de intervjuade tyckte också att det var svårt att känna av vad som hör till det rätta svaret och nämnde hur svårt det var att veta när man skrivit för mycket om en, enligt "det rätta svaret" en irrelevant bagatell i läskompetensen.

För att uppnå ett bättre resultat i läskompetensen, och i alla texter en gymnasieelev ska producera önskades modellsvar som lärarna visar under lektionerna, samt en, antingen universal dispositionsmodell eller olika ämnesspecifika dispositionsmodeller i enkätsvaren från våren 2019. Denna önskan stöds även av Hertzberg, 2006, som påpekar att det inte går att strukturera om sin berättarteknik mot det tematiska och kausala utan att ha sett exempeltexter att basera sin kunskap på.

Borgå Gymnasium har utvecklat dispositionsmodeller, för att stödja sina studeranden. I intervjuerna kom det fram att så gott som alla intervjuade hade använt sig av dispositionsmodellen och utnyttjat den då de planerar sina svar. Dispositionsmodellen fick mycket beröm av de som nämnde den i intervjuerna.

I enkätfrågan "Hurdant språkligt stöd skulle du önska av läraren inom ämnet modersmål och litteratur" hade majoriteten svarat att de önskat att lärarna skulle göra skapa listor med terminologi och andra relevanta begrepp som används i materialet de jobbar med på lektionerna. I intervjuerna kom det fram att många lärare i Borgå Gymnasium nu jobbar med fokus på ord och termer. En av de intervjuade nämnde hur listorna är till stor hjälp. Den tredje perioden läsåret 2018 - 2019 hade Borgå Gymnasium satsat på en mer begrepps fokuserad undervisning, och ställde även i sin enkät frågan huruvida studerandena hade reagerat på att lärarna fäst mer uppmärksamhet vid att förklara begrepp och svåra ord. Av de 92 stycken som svarade, svarade

61 av dem ”Nej”. Det är två tredjedelar av alla svarande. Majoriteten av de som svarat nekande ansåg att lärarna arbetade precis som förut, medan andra tyckte att lärarna eventuellt fokuserade mer i början av perioden på detta, men föll senare tillbaka till gamla vanor.

Resultaten från intervjuerna, utförda i mars 2020, tyder på en förändring till detta tänk bland studerandena. Så gott som alla intervjuade ansåg att undervisningen hade blivit bättre sedan de gick på första årskursen i gymnasiet. Nästan alla nämnde inledning, avhandling och avslutning; de väsentliga delarna av dispositionsmodellen, och många påpekade att lärarna lägger mera fokus på att lära ut terminologi. Detta tyder på att skolan har lyckats, på något plan, standardisera sin undervisning då det kommer till att lära ut språkframställning.

I och med att dispositionsmodellen var så klart inrotad i studerandena, är det inte konstigt att den syntes tydligt i de filosofiessäsvaret jag fick ta del av i del 2 av analysen. I de flesta av essäsvaren följde studerandena tydligt dispositionsmodellen med inledning, avhandling och avslutning, med vissa variationer då den ena essäuppgiften, uppgift B, var uppbyggd med delfrågor. I essäuppgift A syntes dispositionsmodellen tydligt och flera av skribenterna använde tips och tricks som modellen gav åt dem, bland annat retoriska frågor och sammanfattningar i avslutningen.

I läskompetenssvaren som diskuterades i del 2 uppkom variationer i hur väl skribenterna lyckades analysera ursprungsmaterialet. En del av dem nådde aldrig vidare från det första steget i en analys, att återberätta ursprungsmaterialet, medan de som var skickligast av de svaren jag analyserade klarade av att disponera sin analys enligt tematik och inte kronologi. De som nådde bättre resultat använde också passlig ämnesspecifik terminologi. Orsaken till att en del skribenter presterat så mycket bättre än de andra går inte att analysera på basen av de texter jag fått. Det finns en hel uppsjö av orsaker till att en del studerande presterar sämre, till och med när det gäller som allra mest i provsituationer eller studentexamensprovtillfällena. Det kan bero på svag läskunskap, bristfällig erfarenhet i att läsa, varierande attityd mot uppgifterna och skolgången, samt stress under själva prestationstillfället.

## 5.2 Vad kunde förbättras?

Borgå Gymnasium upplevde ett behov av en förändring inom undervisningen för att stoppa de sjunkande resultaten i studentskrivningarna, och har agerat därefter. Våren 2019 upplevde studerandena inte ännu någon skillnad i den förbättrade undervisningen, medan de intervjuade

studerandena våren 2020 var mycket säkra på sin sak då de berättade hur undervisningen blivit mycket bättre. Lärarkåren gör redan nu ett gott jobb, vilket kan upplevas då en av de intervjuade gav lärarkåren skolvitsordet 9 för undervisningen i skolan, och det återstår att se vad studentresultaten inom de kommande åren visar.

För att ytterligare förbättra och försäkra studerandenas uppfattning om vad en läskompetens är och hur ett bra läskompetenssvar kunde lärarna ofta, eller oftare, visa modellsvar. En studerande som under hela sin grundskoletid vant sig vid narrativt skrivande och berättande kan ha mycket svårt att omprogrammera sitt skrivande till det tematiska och argumenterande, vilket också hördes i intervjuerna, då en av de intervjuade påpekade hur svårt det var under de första modersmålskurserna att greppa denna nya skrivteknik. Precis som diskuterades i kapitel 3, Bakgrund, är narrativa textstrategier, alltså den med kronologi i sin uppbyggnad, den enklaste av dem alla, och det är den som studerandena innehar då de kommer till gymnasiet (Liberg, 2006). Då är det upp till gymnasiets lärare att undervisa och stödja studerandena i deras utveckling till att klara av att skriva kronologiskt underordnad och kausala texter. Därför skulle det vara till studerandenas fördel att se modellsvar på de svåra läskompetensuppgifterna, och ofta. I enkäten kom det också fram att många studeranden önskar modellsvar.

Utgående från intervjuerna kom det också fram att repetition vore nyckeln till bättre framgång. Det efterlystes att lärarna i varje modersmålskurs skulle upprepa reglerna till de olika modersmålsproven. Det kan tänkas vara av extra stor vikt efter sommarloven och under abiturientsåret. Precis som Molloy (2008) förespråkade (se avsnitt 3) innebär repetition inte bara att upprepa information, utan också att återvända till föregående uppgifter och kurser, vilket studerandena tros gagna av, speciellt efter att de uttryckligen visade en önskan av repetition.

Dispositionsmodellen och dess användning i realämnen har fått ett bra bemötande av studeranden. Dessutom påvisade de läskompetenssvar jag fick till förfogande att studerandena hade kunskap i disponering av en läskompetens.

Min tredje forskningsfråga ”Vilka svårigheter, om sådana finns, kvarstår trots studerandena har haft tillgång till modellen medan de producerat text?” har fått ett par svar. Det handlar om svårigheter att hålla sig objektiv och att tolka, läsa mellan raderna. I realämnen kan det svårt att tolka frågan rätt, och kan således vara krångligt att disponera svaret korrekt. Den huvudsakliga lösningen på många av de bekymmer som angår textproducering ligger i mängden

ämneskunskap och förmåga att bygga upp en text tematiskt, och den förmågan kan stödjas av lärare i undervisningen.

### 5.3 Avslutning

Läskompetens kan upplevas som svår hos studeranden i andra stadiet, och studentexamensvitsorden spelar en stor roll i deras framtid. Det är i skolans intresse att främja studerandenas framgång inom alla ämnen och stödja dem i textproduktion då det är viktigt för deras framtid.

Borgå Gymnasiums insatser inom de ämnen som kräver det, bland dem modersmål och litteratur, har nått fram till studerandena och de är medvetna om de extra insatserna, vilket syns tydligt då man jämför intervjuresultaten och resultaten från enkäten våren 2019. Studerandena berömmar såväl dispositionsmodellen som skolan för de insatser de infört.

Det inte går att förutspå kommande studentexamensresultat hos kommande årskurser i Borgå Gymnasium, med det går att tolka att studerandena är huvudsakligen nöjda med undervisningen och de extra insatser skolan har infört, och är medvetna om sina egna brister och vad det är som är svårt i modersmålsproven.

## 6. Källförteckning

Hertzberg Frøydis, 2006, Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte, Det hänger på språket!, Louise Bjar (red)

Liberg Caroline, 2006, Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar, Det hänger på språket!, Louise Bjar (red)

Molloy Gunilla, 2008, Reflekterande läsning och skrivning

PIAAC 2012: Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia (Antero Malin et al.) OKM 2013:  
<http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm19.pdf?lang=f>

Reichenberg Monica, 2006, Att läsa mellan och bortom raderna, Det hänger på språket!, Louise Bjar (red)

Rosén Monica och Gustafsson Jan-Eric, 2006, Läskompetens i skolår 3 och 4, Det hänger på språket!, Louise Bjar (red)

Studentexamensnämnden, 2018, Studentexamensnämndens föreskrifter:

[https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sv\\_foreskrifter\\_modersmalet\\_digitala\\_provet.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sv_foreskrifter_modersmalet_digitala_provet.pdf)

Studentexamensnämndens poänggränserna våren -19:

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen/poanggranser/poanggranser-varen-2019>

Studieinfo, Undervisningsministeriet, 2020, Poängsättning i betygssurval på universitet:

<https://studieinfo.fi/wp/for-elev-och-studiehandledare/ansokan-till-hogskolor/reform-av-antagningen-till-hogskolorna-ar-2020/universitetsantagning-2020/>

[Svenska.se](https://www.svenska.se)

Undervisningsministeriet, 2015, Pisa Ensituloksia,:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Undervisningsstyrelsen, 2014, Läroplanen för grundskolan,

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)

## 7. Bilagor

### 7.1 Borgå Gymnasiums Dispositionsmodell

## Dispositionsmodell

För att din text ska fungera måste den vara sammanhängande, annars blir det svårt för läsaren att hänga med. En sammanhängande text består alltid av inledning, avhandling

En sammanhängande text består alltid av inledning, avhandling och avslutning. Längden på inledningen och avslutningen kan variera beroende på uppgift, men de består alltid av samma delar.

Modellen nedan ska du utnyttja då du författar olika slags texter vid Borgå Gymnasium.

### Inledning

Presentera ämnet / Definiera begrepp.

**Inledning** din text kommer att handla om.

Presentera ämnet / Definiera begrepp. och rubriken. o Börja svara på frågan eller ställ en fråga som texten ska svara på.

- ☐ Här ska du ge läsaren en uppfattning om vad din text kommer att handla om.

Det är en bra idé att använda nyckelord ur frågeställningen och rubriken.

Börja svara på frågan eller ställ en fråga som texten ska svara på.

Du kan också kort svara på uppgiften redan här.

## Avhandling

Svara på uppgiften/ frågan.

- ☐ Här kommer den text som svarar på uppgiften. o

Bygg upp svaret på ett lämpligt sätt:

- Tematiskt, med hjälp av gemensamma nämnare, likheter och olikheter.
- Kronologiskt, åskådliggör ett händelseförlopp.
- Fokusera till exempel på centrala händelser och visa på orsak och verkan.



## Avslutning

Sammanfatta och svara på frågan.

- Här presenterar du kort dina viktigaste iakttagelser och slutsatser.
- Här svarar du också kort på den fråga du ställt i inledningen eller den uppgift du fått att besvara.

## 7.2 Borgå Gymnasiums bilaga 2, Modell för arbete med skriftliga och muntliga uppgifter

### Modell för arbete med skriftliga och muntliga uppgifter

De uppgifter du ska göra i dina studier är ofta formulerade så att du behöver analysera dem och följa en viss arbetsgång för att nå ett gott resultat. Modellen nedan ger dig verktyg som hjälper dig förstå vad du förväntas göra i en uppgift och hur du kan arbeta då du planerar ditt svar.

### Arbetsgång

#### 1. Analysera uppgiften

Vad frågas det efter?

- Vilket är det viktigaste ämnet som du måste skriva om?
- Vilket verb används i frågan?
  - Ska du till exempel analysera, redogöra, förklara, jämföra?
- Vad ska du fokusera på?
  - I regel hänger detta ihop med verbet. Vad är det du till exempel ska analysera, förklara eller jämföra?
- Vilka gränser sätter uppgiften?
  - Gränserna anger inom vilka ramar du ska hålla dig, till exempel med tanke på material, tidsepok eller ämnesområde.
- Nedan finns ett exempel på hur modellen kan användas.

**Förklara varför kvinnor fick rösträtt i Storbritannien 1918.**

ÄMNE	VERB	FOKUS	GRÄNSER
Kvinnor fick rösträtt	Förklara	Orsaker	I Storbritannien

## 2. Gör spontana anteckningar

Skriv upp det du vet om ämnet.

- Tänk inte på rubrik, inledning, disposition eller avslutning.
- Tänk inte på rätt eller fel i det här skedet – anteckna allt.
- Utnyttja frågeorden vad, vem, när, var, hur och varför.

## 3. Samla information

- Utgå från det du vet.
- Om du fått ett material att utgå från ska du nu hitta den information som är relevant med tanke på uppgiften.
- Gör utförliga anteckningar.

## 4. Disponera ditt svar

- Stryk allt material som inte är absolut relevant med tanke på svaret.
- Planera ditt svar – vad säger du i inledningen, avhandlingen och avslutningen?

## 5. Ge din text en rubrik

- ☐ Tänk på att rubriken ska beskriva texten och ge korrekt information om dess innehåll.